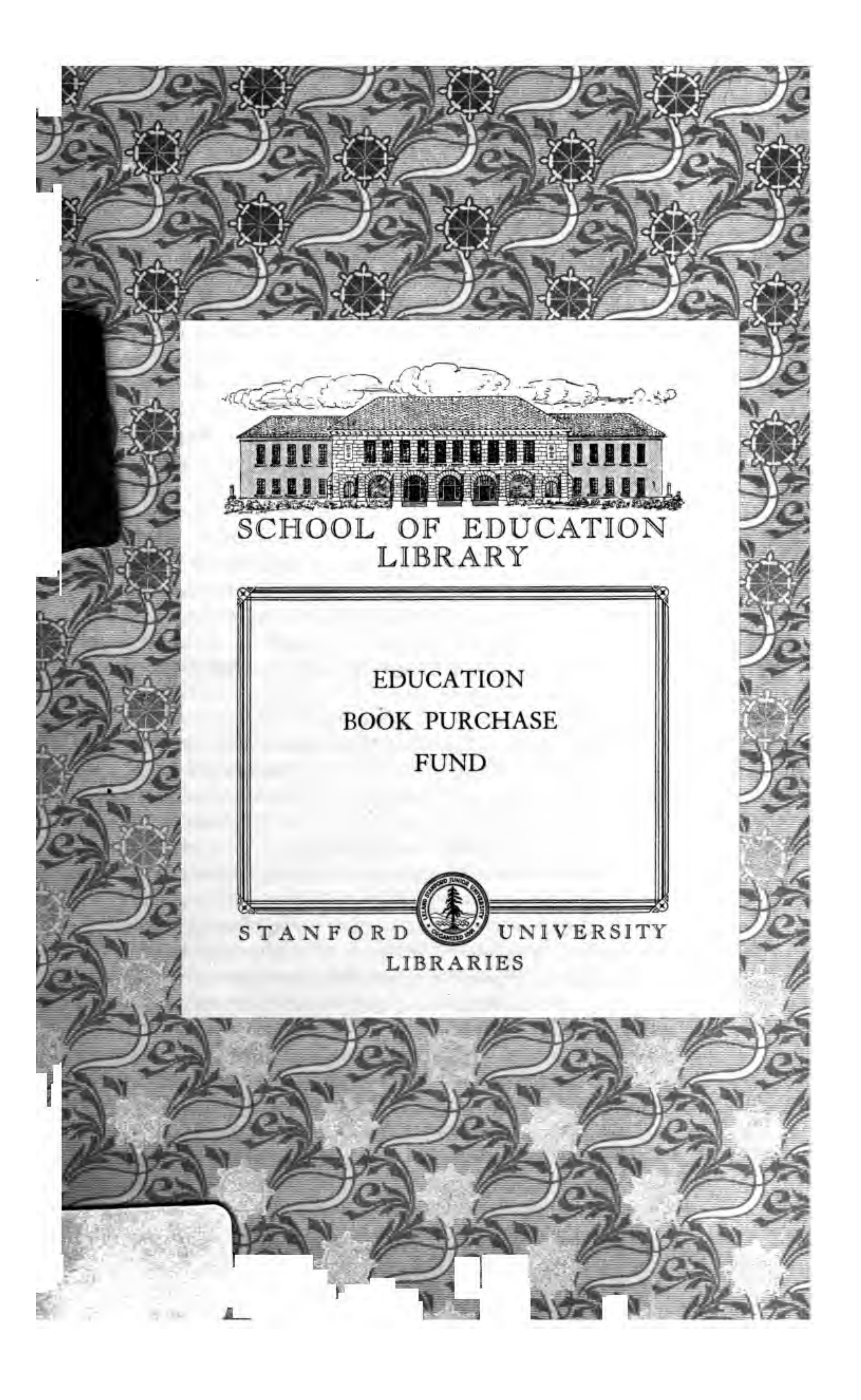
Prof. Dr. H. Müller

Das höhere Schulwesen Deutschlands

am Anfang des 20. Jahrhunderts.











Das

höhere Schulwesen

Deutschlands

am Anfang des 20. Jahrhunderts

von

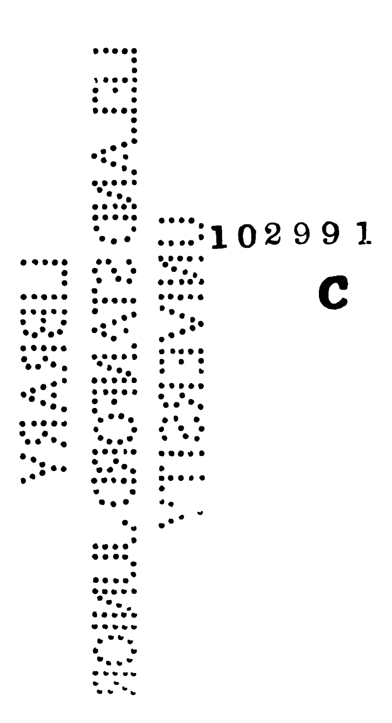
Professor Dr. Hugo Müller

Oberlehrer am Ludwig-Georgs-Gymnasium in Darmstadt.

Stuttgart.

Chr. Belser'sche Verlagsbuchhandlung und Buchdruckerei.

1904.


102991
C

Vorwort.

Die vorliegende Schrift hat nicht die Bestimmung, die fast unübersehbare Schulreformliteratur in dem Sinne zu bereichern, dass sie neue Vorschläge für die Ausgestaltung unsrer höheren Schulen machen sollte. Sie setzt sich vielmehr die bescheidenere, aber vielleicht nützlichere Aufgabe, eine zusammenfassende Darstellung der jüngsten Schulreformbewegung zu geben, die jetzt in Preussen zu einem vorläufigen Abschluss gelangt ist. Eine solche Darstellung liegt allerdings bereits seit drei Jahren vor in dem Buch von Oberlehrer und Privatdozent Dr. Messer in Giessen: „Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preussischen Gymnasialwesens von 1882 bis 1901", in dem der gesamte zur Beurteilung dieser Fragen notwendige Stoff mit grosser Gründlichkeit und Sachkenntnis zusammengestellt und besprochen ist. Wenn ich trotzdem meine Schrift der Öffentlichkeit übergebe, so tue ich es in der Erwägung, dass das Buch Messers einen durchaus gelehrten Charakter trägt und meines Erachtens nur von Fachleuten mit Nutzen gebraucht werden kann. Da er es insbesondere prinzipiell vermeidet, zu den von ihm erörterten Fragen persönlich Stellung zu nehmen, wird der nicht fachmännisch gebildete Leser durch die verwirrende Menge der einander gegenüberstehenden Anschauungen schwerlich zu einem eigenen klaren Gesamturteil über unser heutiges Schulwesen sich durchringen können, zumal auch der reiche Stoff sehr wenig übersichtlich eingeteilt ist.

Gerade an die weiteren Kreise der Gebildeten wendet sich aber meine Schrift, die keine eigentlich wissenschaftlichen, sondern lediglich praktische Ziele verfolgt. Sie will allen, die sich für unsre höheren Schulen interessieren, einen Überblick über die mit ihrer

Organisation zusammenhängenden Fragen gewähren. Zu diesem Zweck wird nach einer kurzen Übersicht über die frühere Entwicklung des höheren Schulwesens zunächst der Verlauf der Reformbewegung der letzten zwanzig Jahre in den Hauptzügen dargestellt. Noch wichtiger aber erschien es mir, dem Leser zur Gewinnung eines festen Standpunktes gegenüber diesen verwickelten Fragen behilflich zu sein. Daher habe ich in einem zweiten Teil eine Beurteilung der Reformbewegung versucht, wobei ich eine gewisse mittlere Linie einzuhalten bestrebt war, auf der eine Verständigung zwischen den berechtigten konservativen und reformerischen Tendenzen möglich erscheint. Es ist im ganzen die Linie, auf der sich die preussische Schulreform von 1901 bewegt; und so war ich bemüht, die gesunden und fruchtbaren Gedanken, die ihr zu Grunde liegen, auch denen, die sich mit diesen Fragen nicht eingehend beschäftigen können, einleuchtend zu machen. Insbesondere habe ich im Schlusskapitel meine Anschauungen über die Bedeutung dieser Reform für die Zukunft unserer höheren Schulen dargelegt. Die Literatur, die ich für meine Behandlung des Gegenstandes zu Rat gezogen habe, ist jedem Fachgenossen bekannt; sie im Einzelnen aufzuzählen scheint mir nicht im Zweck einer populären Darstellung zu liegen. Möge sich die anspruchslose Schrift für manchen als ein brauchbarer Führer durch das schwierige Gebiet der Schulreformfrage bewähren!

Darmstadt, im Februar 1904.

Der Verfasser.

Inhalt.



Einleitung.

Das höhere Schulwesen Deutschlands ist an einem bedeutungsvollen Abschnitt angelangt. Mit dem Eintritt in ein neues Jahrhundert hat es altgewohnte Bahnen verlassen, in denen es sich einige Menschenalter hindurch bewegt hatte. Während bisher in unsrem Vaterlande der Zutritt zu den gelehrten Berufen an die Reifeprüfung des Gymnasiums geknüpft war, hat man in dem führenden deutschen Staat vor zwei Jahren zum erstenmal den Abiturienten aller neunklassigen höheren Schulen allgemein die Pforten der Universität geöffnet; nur die theologische Fakultät ist den Zöglingen der Realgymnasien und Oberrealschulen, die medizinische wenigstens den letztgenannten noch verschlossen.

Wie ist es zu dieser für die meisten anfangs so überraschenden, ja beunruhigenden Wendung in unserm Erziehungswesen gekommen? Sie erschien als der einzige Weg zum Frieden, nachdem zwei Jahrzehnte lang ein äusserst heftiger Schulkrieg getobt hatte, der sich besonders um die Stellung des Gymnasiums drehte. Viele Jahre lang sah sich dieses teils wegen seines angeblich veralteten oder undeutschen Unterrichtsbetriebes, teils wegen seiner umfassenden Berechtigungen den schärfsten Angriffen ausgesetzt, bis man es endlich als das richtige erkannte, durch Aufopferung der einen von beiden umstrittenen Positionen den Frieden herzustellen. Man verzichtete auf das sogenannte Gymnasialmonopol. So ist eine Zeit der Ruhe eingetreten, und die Rufer im Streit sind einstweilen verstummt. Die siegreichen Vorkämpfer der Realschulen sehen sich mit dem Recht der Vorbereitung zur Universität vor neue Aufgaben gestellt. Es gilt nun der Welt zu zeigen, ob diese Anstalten in der Vorbildung für die Universitätsstudien tatsächlich mit Ehren zu bestehen vermögen. In den Kreisen der Humanisten ist die Stimmung geteilt. Die meisten begrüssen die neuen Bestimmungen mit Freude in der

Überzeugung, dass in Zukunft die Gymnasien von unberufenen Elementen mehr als bisher befreit sein werden und ihre eigenartige Aufgabe um so besser erfüllen können. Bei andern überwiegt noch die Besorgnis, der gewagte Versuch werde unsern Universitätsunterricht verflachen, die Höhe der nationalen Bildung herabdrücken und über kurz oder lang wieder neue Versuche einer Modernisierung des Gymnasiums nach sich ziehen.

Indessen zur Zeit ist die Reformbewegung zum Stillstand gelangt, die Ansichten haben sich mehr und mehr geklärt, die Gemüter beruhigt, und eine weitgehende Annäherung der verschiedenen Anschauungen ist erfolgt. Die ruhige Besinnung tritt in ihr Recht. Wie sind die jüngsten Massregeln der preussischen Schulverwaltung zu beurteilen, welche Aussichten eröffnen sie für die Zukunft unsres höheren Schulwesens und unsres deutschen Geisteslebens?

Um zu einer Antwort auf diese Fragen zu gelangen, wollen wir zunächst den Verlauf der Schulreformbewegung in den letzten 20 Jahren in seinen Hauptzügen erzählen und dann ihre Ursachen und Ziele, sowie die Richtung der jetzt abgeschlossenen Reform einer Beurteilung unterziehen. Und da man die Bedingungen des Entstehens und der Entwicklung einer Einrichtung kennen muss, wenn man deren Wert und Bedeutung richtig beurteilen will, so werfen wir zunächst einen Blick auf die Geschichte unsres höheren Schulwesens.

I. TEIL.

Der Verlauf der Reformbewegung auf dem Gebiet des höheren Schulwesens.

1. Die Entwicklung der höheren Schulen bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts.

Eine Geschichte von vier Jahrhunderten liegt hinter unserm deutschen Gymnasium. In den drangvollen Tagen des Humanismus und der Reformation, in denen eine neue Zeit sich an das Licht rang, ist es entstanden aus der Verbindung evangelischer Frömmigkeit mit der humanistischen Begeisterung für die damals zuerst als klassisch bezeichnete Literatur des Altertums, in der man das Ideal harmonischen Menschentums verwirklicht glaubte. Wenn Luther nicht nur die Notwendigkeit des Studiums der Sprachen, „dieser Scheide, darinnen das Schwert des Geistes steckt", für die Durchführung der Reformation klar erkannte, sondern schon allein wegen der Nützlichkeit der höheren Bildung für die weltlichen Dinge die Beschäftigung mit den alten Schriftstellern empfahl, so hat dann namentlich Philipp Melanchthon der Begründung des protestantischen Gelehrtenschulwesens sein ganzes Leben gewidmet. Und da die Reformatoren die Errichtung und Erhaltung der Schulen als eine Pflicht der weltlichen Obrigkeit bezeichneten, so wurden überall in dem protestantischen Deutschland zuerst von einzelnen Städten, dann auch von den Landesherren zahlreiche humanistische Schulen gegründet und durch Erlass von Schulordnungen einheitlich organisiert, von denen die Württembergische von 1559 und die Kursächsische von 1580 besonders bedeutsam waren. Man unterschied zwei Formen von Anstalten. Die städtischen Latein- oder Partikularschulen bildeten eine untere Stufe und dienten zugleich dem Unterricht der für die bürgerlichen Berufe bestimmten Knaben; aus ihnen gingen die Schüler in die vom Staat unterhaltenen und beaufsichtigten Fürsten- oder Landesschulen über, die man auch damals schon vielfach Gymnasien nannte und die ihre Zöglinge durch einen fünf- oder sechsjährigen Kursus für das Universitätsstudium vorbereiteten. Neben der Glaubenslehre unterwiesen sie in der lateinischen, griechischen und hebräischen Sprache, sowie in den philosophischen Wissen-

schaften nebst Mathematik und Physik, die man aber in der Hauptsache durch die Lektüre der alten Schriftsteller nebenher erlernte. Das ideale Ziel des Unterrichts hat einer der berühmtesten Pädagogen der Zeit, Johann Sturm, der von 1537—1581 die Strassburger Schule leitete, in treffender Weise mit den Worten „sapiens atque eloquens pietas" bezeichnet: sachliche und sprachliche Bildung als Mittel der Erziehung zu evangelischer Frömmigkeit. In Wirklichkeit aber drehte sich der ganze Schulbetrieb um die Aneignung der lateinischen Beredsamkeit, worüber alles andere verkümmerte. Der Grund ist klar genug. Sichere Beherrschung der lateinischen Sprache, der Weltsprache des Abendlandes, der Sprache des diplomatischen Verkehrs und der Gesetze, der ausschliesslichen Sprache der Wissenschaft und des Universitätsunterrichts, war für jeden, der eine höhere Bildung erwerben und eine höhere Stellung bekleiden wollte, unerlässlich; und diese Beherrschung zu erwerben erforderte solchen Zeitaufwand, dass alles andere zurückstehen musste. Aus diesem Grund ging es auch in den Jesuitenschulen, die in den katholischen Ländern zwei Jahrhunderte lang die Jugend der höheren Stände ausschliesslich erzogen haben, ungefähr geradeso her, umsomehr, als das Lateinische die Sprache der katholischen Kirche blieb.

Noch heute gibt es in allen deutschen Landen eine nicht geringe Zahl von Gymnasien, die seit drei bis vier Jahrhunderten ohne jeden Wandel Pflegestätten der humanistischen Studien geblieben sind; allen voran die altberühmten sächsischen Fürstenschulen Pforta, St. Afra in Meissen und Grimma, und die württembergischen niederen Seminare, die in ihrer klösterlichen Abgeschiedenheit bis in unsre Tage unserm Volk einen hervorragenden Teil seiner grossen Dichter und Denker erzogen haben. In der beschaulichen Ruhe des kleinstaatlichen Lebens hielt man zäher als in dem Großstaat Preussen an altgewohnten Schuleinrichtungen fest, und so hat in Sachsen, Württemberg und Bayern bis tief ins 19. Jahrhundert hinein der althumanistische Schulbetrieb der Reformationszeit seine volle Wirksamkeit bewährt. In Sachsen bildete der berühmte Gottfried Hermann in langjähriger Tätigkeit an der Universität Leipzig den Mittelpunkt, um den sich Philologen und Schulmänner sammelten. Er handhabte wirklich noch in der Weise der alten Humanisten die lateinische und selbst die griechische Sprache in Prosa und Vers mit vollkommener Leichtigkeit, und seine Schüler eiferten ihm darin nach. Das war aber nur möglich, weil in den sächsischen Fürstenschulen noch immer die althumanistische Unterrichtsweise heimisch war. Ein wirkliches Können auf dem beschränkten Gebiet der alten Sprachen schien ihren Leitern viel wert-

voller als das vielseitigste bloss passive Wissen. Vergegenwärtigen wir uns, wie es vor 100 Jahren in Schulpforta herging, das ja bis 1815 sächsisch war! Die Anstalt, bei Naumburg an der Saale in anmutiger Weltabgeschiedenheit gelegen, ist reines Internat und zählte damals über 150 Zöglinge. Der Unterricht umfasste in fünf Klassen Latein, Griechisch, Hebräisch, Französisch, Mathematik, Philosophie und Religion, aber weder Deutsch noch Geschichte und Geographie. Auf Latein kamen in den beiden unteren Klassen je 14, in den beiden mittleren je 10, in Prima 8, auf das Griechische nur 3 wöchentliche Stunden. Gelesen wurden Cicero, Horaz, Vergil, Ovid, Terenz, Eutrop; im Griechischen Demosthenes, Homer und Xenophon. Das Lebenselement war möglichst weitgehende Freiheit des Arbeitens. Getreu dem trefflichen Grundsatz, dass selbstgewählte Arbeit fördert, stellte man an die tägliche Pensenarbeit der Schüler nur geringe Anforderungen, liess ihnen in den oberen Klassen die grösste Freiheit hinsichtlich ihrer Studien und leitete sie zu selbständigem wissenschaftlichen Arbeiten an. Eine grosse Rolle spielten die Studientage, an denen keine Lektionen stattfanden, sondern man nach eigener Wahl grössere Arbeiten anfertigte und Privatlektüre trieb. Ohne viele Vorschriften herrschte der regste Wetteifer. Jeder Schüler der oberen Klassen hatte als „Obergeselle“ seinen kleinen „Untergesellen“, den er in täglichen Lesestunden in der lateinischen und griechischen Sprache üben musste. So ging das Tagewerk von 5 oder 6 Uhr morgens bis 9 Uhr abends seinen geregelten Gang. Die Hauptereignisse waren die grossen achttägigen Prüfungen, mit denen jedes Semester schloss und deren Hauptstück für die drei oberen Klassen, neben mancherlei Übersetzungen, die Anfertigung eines grösseren lateinischen Gedichtes in Hexametern oder Distichen über ein diktiertes Thema, z. B. eine Beschreibung der Rudelsburg, bildete. Dazu kam für die Primaner die Übersetzung einer horazischen Ode in griechische Verse, und viele lieferten freiwillig noch andere lateinische, griechische oder deutsche Gedichte. Beim Verlassen der Anstalt verfasste man nach eigener Wahl eine Valediktion in Form einer 8—12 Bogen starken lateinischen Abhandlung oder Rede. Leopold v. Ranke berichtet in den Erinnerungen an seine Pförtner Schulzeit, den Vergil hätten sie nicht nur gelesen, sondern auswendig gelernt, und der oder jener hätte die Äneide so ziemlich von Anfang bis zu Ende aus dem Kopf hersagen können; er selbst habe Ilias und Odyssee dreimal durchgelesen, die griechischen Lyriker und Tragiker studiert und zum Teil metrisch übersetzt, und überhaupt hätten sie mit ihrer ganzen Seele im Altertum gelebt. Eine grosse Anzahl bedeutender Männer ist gerade in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus

Pforta hervorgegangen, und alle haben zeitlebens mit grösster Anhänglichkeit und Dankbarkeit der Stätte ihrer Jugendbildung gedacht.

Noch mehr als in Sachsen blieb man in Württemberg den Traditionen der Reformationszeit getreu. In den etwa 60 Lateinschulen erwarben die Knaben bis zum 13. oder 14. Jahr Sicherheit in der Grammatik der alten Sprachen, um dann, nachdem sie in Stuttgart das sogenannte Landexamen bestanden, in die Klosterschulen überzutreten, die seit 1807 niedere Seminare genannt wurden. Obwohl auch Französisch, Mathematik und Physik in deren Lehrplan aufgenommen waren, so drehte sich doch der ganze Unterricht um die Aneignung einer formell-sprachlichen und daneben einer theologisch-philosophischen Bildung in althumanistischem Sinn. Neben den niederen Seminaren, die ausschliesslich für die Ausbildung der künftigen Theologen und Philologen bestimmt sind, gab es die Pädagogien in Tübingen und Stuttgart. Ein Ableger des sächsischen Gelehrtenschulwesens entwickelte sich ferner auch in Bayern sehr lebenskräftig. Hier wurde Friedrich Thiersch, ein früherer Zögling von Pforta und Schüler Gottfried Hermanns, der Organisator des höheren Unterrichtes. Nach der von ihm herrührenden bayrischen Schulordnung von 1830 konzentriert sich der ganze Unterricht in strenger Einheitlichkeit um die klassischen Schriftsteller. Die gelehrten Schulen wurden in Lateinschulen und Gymnasien eingeteilt; beide Gattungen hatten je vier Klassen. Auf Latein kamen in Lateinschule und Gymnasium 73, auf Griechisch 36, auf alle andern Fächer zusammen 79 Wochenstunden; Französisch und Naturwissenschaft fehlten gänzlich. Die humanistischen Studien fassten in Bayern Wurzel, und eine Reihe bedeutender Männer wirkten für sie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts an Universität und Schule, wie Döderlein, Nägelsbach und K. v. Raumer in Erlangen und K. L. Roth in Nürnberg.

Während aber in den genannten drei Königreichen noch im 19. Jahrhundert die Schuleinrichtungen der Reformationszeit lebenskräftig blieben, wurzelt das Gymnasium des übrigen Deutschland und besonders Preussens in der Hauptsache in den Ideen des 18. Jahrhunderts. Denn als um die Mitte dieses Jahrhunderts der so lange darniederliegende deutsche Geist wieder die Kraft in sich fühlte, selbständig die Schwingen zu regen, als man in dem klassischen Zeitalter unsrer Literatur nach einem tieferen Lebensinhalt rang, als ihn die französisch-höfische Bildung der Aufklärungszeit zu bieten vermochte, da fand man diesen Inhalt bei den alten Griechen und rief sie als Befreier von dem französischen Wesen herbei. Ein neues Lebensideal leuchtete den Besten unsres Volkes auf, das Ideal

der Humanität, des reinen Menschentums. Als schätzenswert galt jetzt nicht mehr, was für bestimmte Zwecke nützlich, sondern was an sich wertvoll ist. Durch Entfaltung aller geistigen und sittlichen Kräfte der Jugend in ihr eine Harmonie des Geisteslebens hervorzubringen, war die Aufgabe der Erziehung. Dieses reine Menschentum glaubte man aber in den Gestalten der griechischen Literatur verkörpert zu sehen. Und so begann zum zweitenmal eine Zeit allgemeiner Begeisterung für die Literatur des klassischen Altertums, die Zeit des Neuhumanismus, der von der 1734 gegründeten Universität Göttingen ausging und dann namentlich durch die 40jährige einflussreiche Tätigkeit von Friedrich August Wolf in Halle und Berlin (1783—1823) die Herrschaft über die Schulen erlangte. Im Unterschied von dem althumanistischen Schulbetrieb, der sich die Aufgabe gesetzt hatte, die altklassische Literatur durch eigene Leistungen fortzusetzen, lasen die Neuhumanisten die alten Schriftsteller grundsätzlich nur zu dem Zweck, um sie zu geniessen, an ihnen Urteil, Geschmack und Gemüt zu bilden und sich dadurch für selbständige Produktionen in der Muttersprache vorzubereiten; weshalb naturgemäss das Lateinische zurücktrat und die unendlich viel lebensvollere griechische Literatur an die erste Stelle rückte. In dem Kreise eines Goethe, Schiller, Wilhelm v. Humboldt, wurde man nicht müde hervorzuheben, dass in den Griechen die Idee des Menschen Fleisch und Blut gewonnen habe, dass aus ihren Werken der Dämon der Menschheit rein und verständlich zu uns rede und dass man durch die Beschäftigung mit ihnen den Keim wahren Menschentums in seine Seele pflanze. Man weihte dem Griechentum einen Kultus, der es geradezu als eine Art Religion erscheinen liess.

In Weimar war es, wo Herder als Ephorus des Gymnasiums diesem zuerst die Erziehung zu schöner Menschlichkeit als Ziel hinstellte und in diesem Geist durch einen von ihm im Einverständnis mit Göthe entworfenen Lehrplan den Unterricht zu gestalten suchte. Die Aufgabe war ihm die harmonische Ausbildung aller Seelenkräfte durch die Beschäftigung mit den schönen Wissenschaften, vor allem den Meisterwerken des Altertums; aber auch Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturwissenschaft und Französisch erschienen ihm zur Ausbildung von Menschen seiner Zeit unbedingt erforderlich. Dagegen verabscheute er den formalistischen Betrieb des Lateinischen und meinte, nicht Latein schreiben zu lernen sei beim lateinischen Unterricht die Hauptsache, sondern nach Art der Alten in der Muttersprache denken und schreiben zu lernen: „Lernt Deutsch, Ihr Jünglinge, denn Ihr seid Deutsche!“

Was aber dem Neuhumanismus die Herrschaft über die Schule in dem grösseren Teil Deutschlands verschaffte, war die Fügung, dass der Neubau des preussischen Staates nach der Katastrophe von 1806 auch eine völlige Neugestaltung des Schulwesens möglich und nötig erscheinen liess. Durchdrungen von der Überzeugung von der Notwendigkeit einer inneren Erneuerung des ganzen Volkslebens, erwartete der Freiherr v. Stein das Beste von einer neuen Erziehung der Jugend, die jede Geisteskraft von innen heraus entwickle. In solchen Anschauungen traf er mit den neuhumanistischen Kreisen zusammen; und so ergriff durch Wilhelm v. Humboldt, der von 1808—1810 das preussische Unterrichtswesen leitete, der Neuhumanismus Besitz von den Schulen der Monarchie. Und indem sich nun fast instinktiv, wie man treffend gesagt hat, die altpreussische Zucht auf das Erziehungswesen warf, trat zum erstenmal der Schulbureaukratismus in die Erscheinung. Sein Werk war es, wenn die frühere Vielgestaltigkeit der Schulen verschwand und eine strenge Einheitlichkeit durchgeführt wurde. So hat denn hauptsächlich der Geheimrat Johannes Schulze (1786—1869), persönlich ein Mann von bestem Willen, von grosser Arbeitskraft und Energie, dabei von reicher Bildung, freier Denkart und weitem Blick, die neue preussische Gelehrtenschule ausgebaut. Es wurden eine Anzahl Schulen, zuerst 91, zu förmlichen Gymnasien erklärt; diese erhielten das Recht der Entlassung zur Universität, und seit 1834 war die Zulassung zu derselben unbedingt und ausschliesslich von dem Bestehen der sehr umfangreichen Reifeprüfung abhängig. Der Unterrichtsbetrieb wurde nicht nur durch einen einheitlichen Lehrplan 1837 geregelt, sondern auch tatsächlich unablässig überwacht und revidiert.

Mit der von J. Schulze durchgeführten einheitlichen Organisation des preussischen Gymnasialwesens beginnen recht eigentlich die Schulnöte des verflossenen Jahrhunderts. Es entsprach den neuhumanistischen Anschauungen, dass man die alten Sprachen in den Mittelpunkt stellte; aber das Griechische, das 7 Jahre lang mit 6 Wochenstunden gelehrt wurde, musste hinter dem Lateinischen zurückstehen, dem in den 7 unteren Klassen je 10, in den beiden obersten je 8 Stunden zugewiesen wurden; und so verlangte man in der Reifeprüfung auch einen lateinischen Aufsatz. Wie hätte man nun aber daran denken können, in dem Großstaat Preussen, für den die schwersten Kämpfe heraufzogen, die gesamte Jugend der höheren Stände für das weltabgewandte Leben des Gelehrten zu erziehen? Das war ausgeschlossen, und doch führte der einzige Weg zur Universität durch das Gymnasium. So machte man den Versuch, in ihm klassische und moderne Bildung zu verschmelzen, und führte auch Deutsch,

Französisch, Mathematik, Naturwissenschaft, Geschichte und Geographie in weitem Umfang in den Lehrplan ein. Allgemeine und allseitige Bildung wurde das Schlagwort der Zeit; und da Schulze mit Strenge darüber wachte, dass die Forderungen des Lehrplans auch wirklich erfüllt wurden, vervollkommnete er den Schulbetrieb ausserordentlich und erzielte bei den Abiturienten ein bedeutendes Durchschnittsmass von Kenntnissen. Allein die Folge war, dass die streng kontrollierte Pensenarbeit für eine Menge verschiedenartiger Fächer eine unbestreitbare Überbürdung der Schüler hervorrief, die geistige Frische beeinträchtigte und den Wissenstrieb abstumpfte. Schon in den 20er Jahren begannen diese Klagen nicht nur bei Laien, sondern auch bei Fachleuten, ja sogar bei Schulbehörden. Man berechnete damals in amtlichen Berichten, dass die Schüler der oberen Klassen der Berliner Gymnasien neben 34—38 wöchentlichen Lehrstunden noch 5 Stunden tägliche Hausarbeit nötig hätten, dass ihnen also eine tägliche Arbeitszeit von 11 bis 12 Stunden auferlegt werde; ja amtliche Angaben wussten von Schülern, die infolge der übermässigen Anstrengung erkrankt und gestorben seien. Die Aufmerksamkeit der weitesten Kreise wurde der Überbürdungsfrage 1836 durch einen Aufsatz des Medizinalrates Lorinser in Oppeln zugewandt, der grosses Aufsehen verursachte. Dennoch blieb in der Hauptsache einstweilen alles beim Alten. Erst unter Friedrich Wilhelm IV. versuchte Ludwig Wiese, der von 1852—1875 das höhere Schulwesen Preussens geleitet hat, diesen Missständen abzuhelfen durch Rückkehr zu einer grösseren Einfachheit und Einheit des Unterrichts. Diese schien ihm nur möglich dadurch, dass man die klassischen Sprachen noch mehr als bisher in den Mittelpunkt rückte; und so verstärkte er durch einen neuen Lehrplan von 1856 das Lateinische, suchte das Lateinsprechen und Lateinschreiben neu zu beleben und führte bei der Entlassungsprüfung eine schriftliche Übersetzung ins Griechische neu ein. Am liebsten wäre Wiese „zu der alten Einfachheit eines auf den Religionsunterricht, die alten Sprachen und die Mathematik beschränkten Lehrplans zurückgekehrt, um auf dieser Grundlage die weitere Ausbildung hauptsächlich dem eigenen Studium zu überlassen.“ Da nach Lage der Dinge hiervon keine Rede sein konnte, so begnügte er sich im wesentlichen damit, die modernen Lehrfächer bei der Reifeprüfung einzuschränken. Seine Konzentrationsbestrebungen waren also in der Hauptsache erfolglos, und die Überbürdung musste naturgemäss eher grösser als geringer werden.

Es war aber von Bedeutung, dass die preussischen Gymnasien sich nun durch noch stärkere Betonung von Griechisch und Latein

mehr dem in Sachsen, Württemberg und Bayern herrschenden Betrieb näherten. Und gleichzeitig hatten sich die Gymnasien dieser drei Länder mehr an den preussischen Typus angeglichen durch Verstärkung der modernen Fächer und Einschränkung des philologischen Betriebes der klassischen Sprachen, gegen den in Sachsen zuerst Hermann Köchly seine Stimme erhob. Diese Neuordnung erfolgte für Sachsen durch ein Regulativ für die Gelehrtenschulen von 1847, für Württemberg durch die Schulordnung für die gelehrten Anstalten von 1852, für Bayern durch eine neue Ordnung von 1854. In beiden süddeutschen Staaten liess man jetzt sogar den lateinischen Aufsatz in der Reifeprüfung fallen. Die kleineren norddeutschen Staaten und Baden hatten von jeher das preussische System zum Muster genommen; und mit der Errichtung des norddeutschen Bundes und der Gründung des Deutschen Reiches machte die Ausgleichung noch bedeutende Fortschritte. Um im Interesse der zahlreichen an den Besuch der höheren Schulen geknüpften Berechtigungen eine Gleichwertigkeit der Schulzeugnisse der verschiedenen Staaten herbeizuführen, bestrebte man sich die grössten Verschiedenheiten zu beseitigen. Deshalb wurde eine Reichsschulkommission von sechs Mitgliedern eingesetzt, und auf einer Konferenz in Dresden einigte man sich 1872 über die wichtigsten Unterschiede. Die Folge war, dass in Bayern eine neue Lehrordnung 1874 den Gymnasialkursus von acht auf neun Jahre verlängerte, und dass auch in Württemberg Dispensationen vom Griechischen künftig nicht mehr zugelassen wurden. Und da seit 1873 auch die Schulen von Elsass-Lothringen von Baumeister nach preussischem Vorbild organisiert wurden, so boten die Gymnasialeinrichtungen aller deutschen Staaten um 1880 ein in allen wesentlichen Zügen übereinstimmendes Bild. Im Grund aber war es Johannes Schulzes Ideal der allseitigen Bildung, das nunmehr dem Gymnasialunterricht des gesamten Deutschen Reiches vorschwebte. Die Gymnasien, so meinte man, hatten die modernen und realen Wissensstoffe in solchem Umfang in sich aufgenommen, dass sie zur Vorbereitung für alle höheren Berufe gleich tauglich waren.

Dieser Anspruch konnte so lange aufrecht erhalten werden, weil es an geeigneteren Bildungsanstalten für die technischen und praktischen Berufe in einem grossen Teil Deutschlands nur zu lange fehlte. Und doch konnten diese für die Gesamtheit eine immer grössere Bedeutung beanspruchen, je mehr auch unser Vaterland an dem gewaltigen Aufschwung der Industrie und des Handels teilnahm. Nun waren zwar schon im 18. Jahrhundert in verschiedenen Staaten Deutschlands neben mancherlei Fachschulen auch Real-

schulen gegründet worden, die mit fachlichen Unterweisungen einen allgemein bildenden Unterricht verbanden; und August Spilleke, der seit 1821 die Königliche Realschule in Berlin leitete, hatte sich das Verdienst erworben, dass er als Ziel dieser Anstalten die allgemeine Vorbildung für die bürgerlichen Berufe erkannte und sie aus der Verquickung mit den technischen Schulen löste. Allein auch jetzt nahm die Zahl der Realschulen jahrzehntelang nur sehr langsam zu. Dazu trug eine gewisse Unsicherheit über ihre Ziele und Unterrichtsmittel viel bei. Während viele Realschulmänner ausschliesslich die Bedürfnisse der Kaufleute und Gewerbetreibenden im Auge hatten und daher das Latein ausschliessen wollten, setzten sich andere ein vornehmeres Ziel. Sie wollten den immer zahlreicher werdenden höheren Berufen, die eine volle klassische Bildung nicht brauchten, eine ihr gleichwertige moderne Bildung verleihen, meinten aber, dass infolge der historischen Entwicklung unsrer Kultur der höher Gebildete die Kenntnis des Lateinischen nicht entbehren könne, und kamen so zu der Idee eines modern gerichteten, dem humanistischen Sprachgymnasium gleichwertigen Realgymnasiums.

In dem führenden deutschen Staate und daher auch in dem grösseren Teil Deutschlands siegten zunächst die lateintreibenden Realschulen. Den Ausschlag gab auch hier die preussische Regierung, die durch eine Instruktion von 1832 das Latein als Prüfungsgegenstand bei der Entlassungsprüfung der Realschule festsetzte. Da indessen das Bestehen dieser sehr umfangreichen Prüfung, abgesehen vom einjährigen Dienst, nur zum Post-, Forst- und Baufach, sowie zum Eintritt in die Bureaus der Provinzialbehörden berechtigte, und da man in den 50er Jahren den Realschulen auch diese Berechtigungen teilweise wieder entzog, so entwickelte sich das preussische Realschulwesen sehr langsam. Erst unter dem Minister v. Bethmann-Hollweg erhielt es durch die von Ludwig Wiese verfasste Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859 einen festen Boden. Man unterschied Realschulen I. Ordnung (seit 1882 Realgymnasien) mit 9jährigem Kursus und obligatorischem Latein, höhere Bürgerschulen mit demselben Lehrplan, aber ohne Prima, und Realschulen II. Ordnung mit fakultativem Latein. Die Abiturienten der Realschulen I. Ordnung hatten Zutritt zum Bau-, Berg-, Forst- und Postfach, sowie zum Offiziersberuf, und da ihnen Wiese wohlwollend gegenüberstand, erhielten sie 1870 auch die Zulassung zum Universitätsstudium in neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften. Die Zahl der Realschulen I. Ordnung wuchs in Preussen von 26 im Jahr 1859 auf 77 im Jahr 1871, die Gesamtzahl der preussischen Realanstalten von 56

auf 179 im Jahr 1873. Eine mächtige Stütze erhielten sie dadurch, dass für das preussische Kadettenkorps 1877 der Lehrplan der Realschulen I. Ordnung eingeführt wurde.

Dem preussischen Vorgang folgten die übrigen Staaten. Sachsen, das seit 1860 sechsjährige Realschulen hatte, gab ihnen 1874 einen 8jährigen Kursus und Zutritt zur Universität wie in Preussen. In Bayern wurden 1864 Realgymnasien gegründet, die nur die 4 Oberklassen umfassten, da die Lateinschulen als gemeinsamer Unterbau für Gymnasien und Realgymnasien dienten; 1874 wurden sie reorganisiert. In Württemberg zweigte 1867 der verdiente Oberstudienrat v. Dillmann in Stuttgart vom Gymnasium ein Realgymnasium ab, das bei 10jährigem Kursus und äusserst starker Betonung des Lateinischen eine ausgeprägt humanistische Färbung behielt; später entstanden noch Realgymnasien in Ulm und Gmünd. Die Abiturienten erhielten das Recht zum Universitätsstudium nicht nur in denselben Fächern wie in Preussen, sondern auch in den Staatswissenschaften. In Baden wurden 1869 Realgymnasien eingeführt. Im Jahr 1889 erfolgte eine Vereinbarung der deutschen Staaten wegen gegenseitiger Anerkennung der Reifezeugnisse der Realgymnasien, deren es damals 126 gab, und dabei erhielten ihre Abiturienten im ganzen Reich Zulassung zum Universitätsstudium wie in Preussen.

Es lässt sich nicht leugnen, dass durch diese Entwicklung des Realgymnasiums und die Verdrängung der lateinlosen Realschulen das Bildungsbedürfnis des mittleren Bürgerstandes wiederum zu kurz gekommen war. Nur in Süddeutschland, namentlich in Württemberg, hatten sich die lateinlosen Realschulen schon seit Jahrzehnten einer reichen Entwicklung erfreut; in diesem Land gab es schon 1847 über 50 kleine und 8 grössere Realschulen. In dem übrigen Deutschland begann für diese Anstalten erst gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts wieder eine aufsteigende Bewegung, und massgebend war wieder der Vorgang Preussens. Hier wurden aus den seit 1817 bestehenden Gewerbeschulen, die Technikern und Gewerbetreibenden teils allgemeine, teils fachliche Ausbildung erteilten, 1878 zwei verschiedene Anstalten gebildet, einmal Fachschulen zur Ausbildung mittlerer Techniker, und sodann neunklassige allgemeine Bildungsanstalten ohne Latein, die man nachher Oberrealschulen nannte. Die neuen Anstalten erfreuten sich aber zunächst keiner besonderen Gunst. Die Zulassung zu den Staatsprüfungen auf technischem Gebiet, die man ihnen bei ihrer Begründung 1878 verliehen hatte, wurde ihnen 1886 wieder entzogen.

Damit war das System der höheren Lehranstalten zu einem vorläufigen Abschluss gebracht, und so konnte durch die preussischen

Lehrpläne von 1882 das gesamte höhere Schulwesen zum erstenmal einheitlich geregelt werden. Es gab jetzt lateinisch-griechische, lateinische und lateinlose höhere Schulen mit ganz gleicher Dauer des Kursus: 9jährige Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen, und entsprechend 7jährige Progymnasien, Realprogymnasien und Realschulen; daneben noch 6jährige lateinlose höhere Bürgerschulen. Durch die preussischen Lehrpläne von 1892 wurde dann der Kursus der unvollständigen Anstalten allgemein von 7 auf 6 Jahre herabgesetzt, womit die höhere Bürgerschule als besondere Gattung aufhörte.

Die andern deutschen Staaten haben ebenfalls neben den älteren Realschulen neuerdings noch Oberrealschulen eingeführt, ohne dass doch völlige Übereinstimmung mit den preussischen Einrichtungen hergestellt wäre. So haben in Württemberg die dort seit lange eingebürgerten und ziemlich zahlreichen Oberrealschulen 10jährigen, die einfachen Realschulen öfters einen 8jährigen, dieselben in Baden, Hessen und anderwärts vielfach einen 7jährigen Kursus.

Im allgemeinen aber war am Ende des 19. Jahrhunderts auf dem Gebiet des höheren Schulwesens im gesamten Deutschen Reich eine einheitliche Organisation durchgeführt.

---

2. Der Ansturm gegen das humanistische Gymnasium in den achtziger Jahren.

Unser geschichtlicher Rückblick hat uns gezeigt, dass in den ersten Jahren des neuen Deutschen Reiches in dem grössten Teil unsres Vaterlandes die Vorbildung für alle höheren Berufe noch fast ausschliesslich den Gymnasien anvertraut war. Und da demgemäss namentlich in dem führenden deutschen Staate die meisten höheren Schulen nach dem Lehrplan des Gymnasiums eingerichtet wurden, das ja den Weg zu allen Berufen freigab, so waren dort selbst die für Handel und Gewerbe bestimmten jungen Leute zum weitaus grössten Teil genötigt, ihre Vorbildung auf gymnasialen Anstalten zu suchen. In Süddeutschland freilich war für die Bedürfnisse des eigentlichen Bürgerstandes besser gesorgt, vor allem in Württemberg. Hier gab es 1893 schon 77 lateinlose Realschulen gegen 93 lateintreibende Anstalten, und 6919 lateinlose Schüler höherer Lehranstalten gegen nur 6083 lateinlernende. Wie sah es aber in Preussen aus? Noch 1882 zählte man hier gegenüber 289 gymnasialen und 175 realgymnasialen Anstalten nur 49 lateinlose Realschulen, und die Zahl der lateintreibenden Schüler betrug über 90% gegen 10% lateinlose;

selbst noch 1897 machten jene über 75 %, diese keine 25 % der Gesamtzahl aus, und noch heute gibt es in Preussen in 172 Städten ausser der Volksschule nur eine lateintreibende Lehranstalt.

Die ungeahnt rasche und kräftige Entwicklung des wirtschaftlichen Lebens in Deutschland nach der Gründung des Reiches verlangte aber gebieterisch, dass die modernen Unterrichtsstoffe in der Erziehung der deutschen Jugend eine breitere Stellung erlangten. So war es eine geschichtliche Notwendigkeit, dass man in Preussen in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts die Frage der Schulreform mit immer wachsendem Eifer zur Diskussion zu stellen begann, und dass sich bald eine unabsehbare Literatur darüber bildete. Die Zahl der Reformvorschläge schwoll gewaltig an; hat doch der Kultusminister v. Gossler im preussischen Abgeordnetenhaus am 6. März 1889 deren seit 1882 nicht weniger als 344 zusammengerechnet.

Das Ziel der oft äusserst heftigen Angriffe der Reformfreunde war naturgemäss die bevorzugte Stellung des Gymnasiums, die sich auf die Anschauung von der unbedingt vorbildlichen Bedeutung und dem schlechthin unersetzlichen Wert der Antike gründete. Und da ging es nun, wie es im religiösen Leben öfters zu gehen pflegt. Was als lebendiger Glaube in der Seele früherer Geschlechter gewohnt und sie innerlich frei und glücklich gemacht hat, das wandelt sich in ein starres und totes Dogma, das mit seinem Anspruch auf unbedingte Gültigkeit auf das geistige Leben der Späteren einen unerträglichen Druck ausübt und deshalb in ihren Herzen zuletzt einen blinden Hass hervorruft. In der Tat, wenn sich in den Angriffen auf die klassische Bildung oft etwas wie religiöser Fanatismus kundgibt, so war dies die natürliche Folge davon, dass ein früheres Geschlecht unvollkommenen, wenn auch noch so glänzenden Schöpfungen des Menschengeistes einen geradezu religiösen Kultus geweiht hatte. Und überdies war der Glaube an eine alleinseligmachende Bildung seinem innersten Wesen nach intolerant und verdammte alle, die zum Altertum ein inneres Verhältnis nicht gewinnen konnten, als geistig minderwertige Naturen; aber solche Unduldsamkeit konnte auf die Dauer eine Zeit nicht ertragen, die selbst in Sachen des religiösen Glaubens längst an Toleranz gewöhnt war. Diesen Zusammenhang dürfen wir nicht vergessen, wenn wir die allerdings oft masslose Feindseligkeit der Reformer gegen das humanistische Gymnasium gerecht beurteilen wollen.

War es doch eine Konsequenz des neuhumanistischen Bildungsideals gewesen, dass man mit Vorliebe allen, die andre Wege wandelten, die wahre Bildung abgestritten hatte. Da hatte man erklärt: „jeder

griechisch Gebildete trage das Gepräge der höchsten, reinsten Vollendung in sich und stehe, wie von der ewigen unwandelbaren Natur selbst gebildet, in der bewundernswürdigsten Gediegenheit, in der selbständigsten Schönheit da; moderne Geister, die nicht vom Altertum durchdrungen seien, hätten keine klassische Vollendung." Man bezeichnete als das Prinzip des Gymnasiums den Idealismus, die Erziehung zur Humanität; als das der Realschulen die gemeine Nützlichkeit, die Abrichtung für einen bestimmten Beruf. Ja, im ersten Rausch neuhumanistischer Begeisterung hatte man gar der Bildung zur Humanität die moderne Bildung zur Animalität gegenübergestellt, die aus dem Streben nach Geld und Gewinn und dem daraus fliessenden Hass gegen alles rein Geistige, Ideale in Kunst und Wissenschaft herstamme.

Jetzt war die Zeit gekommen, derartige Liebenswürdigkeiten zu vergelten. Zum erstenmal hatte schon das stürmische Jahr 1848 an den altersgrauen Mauern des Gymnasiums gerüttelt und eine Agitation gegen den damaligen Betrieb des Gymnasialunterrichts und für erweiterte Berechtigungen der Realschulen geschaffen. Damals vernahm man zuerst die Forderung einer Gymnasialreform, und schon schlug die 1849 von dem Kultusminister v. Ladenberg abgehaltene preussische Landesschulkonferenz die Einrichtung von Realgymnasien und die Zulassung ihrer Abiturienten zu der philosophischen Fakultät vor. Allein in der Zeit der Reaktion waren diese Keime neuer Bildungen erstickt; erst 1859 hatte man, wie wir gesehen haben, Realgymnasien geschaffen und ihnen 1870 für gewisse Fächer den Zutritt zu der philosophischen Fakultät eröffnet.

Als nun aber ein neues Reich erstanden war, da liess sich in Preussen, in dem das politische und wirtschaftliche Leben der Nation am stärksten pulsierte und doch der Zustand der Schulen der neuen Zeit am wenigsten entsprach, dem Reformdrang kein Einhalt mehr gebieten, und immer dringender erstrebten nun die Realgymnasien Gleichstellung mit dem alten Gymnasium im Zutritt zu den Universitätsstudien. Als nächstes Ziel erschien die Zulassung zur medizinischen Fakultät. Als daher Dr. Falk Kultusminister geworden war, entschloss er sich, im Oktober 1873 eine neue Schulkonferenz abzuhalten. Auf dieser wurde auch die Zulassung der Realabiturienten zur Universität eingehend erörtert, ohne dass man sich in dieser Frage einigen konnte. Als Gegner des Realgymnasiums trat auf der Oktoberkonferenz besonders Hermann Bonitz auf, der hochverdiente Begründer der philologischen Studien in Österreich, der nach langjähriger Tätigkeit an der Universität Wien 1866 als Direktor des Grauen Klosters und akademischer Lehrer nach

Berlin zurückgekehrt war. Dieser berühmte Gelehrte und erfahrene Schulmann war wie viele Philologen geneigt, in dem Realgymnasium eine unberechtigte Zwitterbildung zu erblicken, wie denn seine ganze Richtung trotz aller scheinbar entgegengesetzten Äusserungen darauf hinging, das Gymnasium realistisch umzugestalten und als einzige Vorbereitungsanstalt für die Universität zu erhalten; daneben wollte er nur lateinlose Realschulen für die Bedürfnisse des gebildeten Bürgertums und als Vorbildungsanstalten für die Technischen Hochschulen gelten lassen.

Dieser Mann wurde 1875 als Nachfolger Wieses zum Referenten für die höheren Schulen im Ministerium berufen. Im selben Jahr bildete sich der Realschulmännerverein, der alsbald eine kräftige Tätigkeit für das Realgymnasium entfaltete. Nach einigen Jahren nahm die preussische Regierung, wie schon erwähnt, eine einheitliche Ordnung des gesamten höheren Schulwesens in Angriff durch die Lehrpläne von 1882. Man ging nicht so weit, das Realgymnasium zu beseitigen; vielmehr näherte man seinen Unterricht dem des Gymnasiums durch Verstärkung des Lateinischen und Verkürzung der Mathematik und Naturwissenschaften bedeutend an. Aber trotz dieser Annäherung und trotz der vermehrten Arbeitsleistung, die dem Realgymnasium damit auferlegt wurde, erfolgte keine Vermehrung seiner Berechtigungen. Vor allem sahen sich die Realabiturienten durch die Medizinalprüfungsordnung von 1883 von neuem von dem Studium der Medizin ausgeschlossen, obgleich noch eben selbst ein Mann wie Ludwig Wiese ihren Anspruch darauf ausdrücklich gebilligt hatte. So nahm die Zahl der Gymnasien in den nächsten Jahren rasch zu, während die Abiturientenzahl der Realanstalten ganz bedeutend sank, namentlich seitdem man 1886 den Oberrealschulen das Recht der Entlassung zu den Technischen Hochschulen wieder entzogen hatte.

Deshalb setzten die Realschulmänner mit erneutem Eifer in öffentlichen Versammlungen, Zeitschriften und Broschüren den Kampf gegen das Gymnasialmonopol fort. Gleichzeitig sahen sich die Gymnasien noch von andrer Seite angegriffen. Denn auch ihr Lehrpensum war durch die neue Ordnung noch vergrössert und die Gefahr einer Überbürdung der Schüler damit beträchtlich gesteigert. Die Klagen der Ärzte über die gesundheitliche Schädigung der Jugend durch die Schule ertönten lauter als je und trafen zunächst das Gymnasium. Von den zum einjährigen Dienst Berechtigten, führte Professor Preyer in Jena auf der Wiesbadener Naturforscherversammlung 1887 aus, sei noch nicht die Hälfte dazu tauglich, und von den Tauglichen sei mehr als ein Viertel kurzsichtig.

Wenn bei diesen Überbürdungsklagen auch viele Übertreibungen unterliefen, so sahen sich doch schon 1882 und 1883 mehrere deutsche Regierungen, von Elsass-Lothringen, Hessen, Baden und Preussen, veranlasst, von ärztlicher Seite amtliche Gutachten einzufordern und Massregeln zur Einschränkung der häuslichen Arbeitszeit zu treffen.

So trat gerade nach Veröffentlichung der Lehrpläne von 1882 die Frage der Schulreform mehr und mehr in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses. Die städtischen Schulverwaltungen standen meist auf der Seite der Realgymnasien und akademische Lehrer der Medizin und Naturwissenschaft traten öffentlich für ihre Forderungen ein. Anderseits herrschte in den weitesten Kreisen der Universitäts- und Gymnasiallehrer eine erregte Stimmung gegen das Realgymnasium. Man betrachtete die 1870 erfolgte Zulassung seiner Schüler zur Universität als verhängnisvollen Fehler und war überzeugt, im Interesse der deutschen Wissenschaft und des deutschen Idealismus wenigstens die drei oberen Fakultäten ihnen verschliessen zu müssen. Die rasch zunehmende Überfüllung der gelehrten Berufe, die in den achtziger Jahren mit grosser Besorgnis verfolgt wurde, schien durch die Zulassung der Realabiturienten zur Universität entstanden zu sein, was wiederum von den Realschulmännern entschieden bestritten wurde.

Am heftigsten wurde die öffentliche Meinung durch die Agitation aufgeregt, die im Frühling 1887 Dr. Friedrich Lange, damals Redakteur der „Täglichen Rundschau", später der „Deutschen Zeitung" gegen das Gymnasium eröffnete. Sein Ziel war Herbeiführung einer einheitlichen national deutschen Erziehung, und das war für ihn gleichbedeutend mit Verdrängung der klassischen Sprachen aus dem Jugendunterricht. So schrieb er 1886 in seiner Zeitung: „Selbst nicht ein Goethe, viel weniger ein W. v. Humboldt oder gar irgend ein Generalpächter des abgezogenen Wissens, ein Herrscher des Katheders wird nach zwanzig Jahren den Deutschen aufreden können, dass in der Vermählung des klassischen mit dem deutschen Geist Gegenwart und Zukunft der deutschen Literatur beschlossen liege. Iphigenie aber und Tasso und die säuselnde Hexameter-Unnatur von Hermann und Dorothea werden mit all ihren Schönheiten in der Abteilung „Geschichtliches" als Mumien Unterkunft finden zur besonderen Verehrung, wenn es beliebt, der Göthe-Spezialisten." In der Überzeugung, der Worte in der Schulreformfrage seien genug gewechselt und es sei endlich Zeit zur Tat zu schreiten, gab er im Frühling 1887 in der „Täglichen Rundschau" die Anregung zu einer Masseneingabe an den preussischen Kultusminister v. Gossler. Für diese gewann er die „Deutsche Akademische Vereinigung" in

Berlin, von der nach einem Vortrag des Landtagsabgeordneten v. Schenckendorff die Veranstaltung einer Massenpetition beschlossen wurde. Zur Ausführung konstituierte sich der „Geschäftsausschuss für deutsche Schulreform", der aus Lange, Schenckendorff, Sanitätsrat Küster und Th. Peters, dem Generalsekretär des Vereins deutscher Ingenieure, bestand. Nach längeren Beratungen setzte man den Wortlaut der Petition fest, in der man den Minister bat, die Initiative zu einer durchgreifenden Schulreform in Deutschland zu ergreifen; man machte keine bestimmten Reformvorschläge, sondern hob nur die Übelstände der bestehenden Einrichtungen hervor und bat den Minister, Gutachten und Vorschläge aus berufenen Kreisen einzuholen, sowie mit geeigneten Personen und Vertretern von Körperschaften, die inmitten des heutigen Lebens stehen, in Beratung zu treten.

Für diese Eingabe gelang es, bis zum Frühjahr 1888 22409 Unterschriften zu sammeln, darunter nahezu 70 % von akademisch Gebildeten, zum grösseren Teil aus dem Leserkreis der „Täglichen Rundschau" und den Mitgliedern des Realschulmännervereins und des Verbandes deutscher Ingenieure. Im Oktober 1888 wurde die Petition dann dem Minister v. Gossler persönlich überreicht. Ebenso hatte man schon kurz vorher an den Reichskanzler Fürsten Bismarck eine Eingabe gerichtet und ihn um seine Unterstützung gebeten. In diesem Schriftstück waren die Ziele der Bewegung deutlicher bezeichnet. Es hiess da, der Ausgang und Mittelpunkt der nationalen höheren Bildung müsse die deutsche Sprache und Literatur und die deutsche Geschichte sein; der Unterricht in den alten Sprachen sollte erst in höheren Klassen beginnen oder doch in seinem Umfang eingeschränkt werden; das gesamte Schulwesen müsse einheitlicher organisiert werden; es müsse das eifrigste Bestreben sein, den jungen Leuten mit der Berechtigung zum einjährigen Dienst eine möglichst abgeschlossene, für das praktische Leben brauchbare Bildung mitzugeben und bis zu dieser Stufe die Lehrpläne der höheren Schulen möglichst einheitlich und gleichmässig zu gestalten.

Am 6. März 1889 kam die Petition im Abgeordnetenhaus zur Besprechung. Auf die Interpellation mehrerer Abgeordneter wegen der Schulreform antwortete der Minister in längerer Rede und fasste sein Programm in folgenden Worten zusammen: „Die Herstellung eines richtigen Verhältnisses der höheren Bildungsanstalten zur Einwohnerzahl, eine Minderung der Anstalten, eine Erschwerung von Neugründungen, eine Bevorzugung von lateinlosen Schulen mit kürzerer Unterrichtsdauer, namentlich zu Ungunsten der latein-

treibenden, insbesondere gymnasialen höheren Anstalten, ferner Ausbau der Lehrpläne, Besserung der Methode und bessere Ausbildung der Lehrer, ferner der Versuch, nach Untersekunda einen Abschnitt zu finden, endlich unermüdlich fortzufahren in der Hebung der Körperpflege.“ Er hob hervor, dass unter den 344 Reformvorschlägen der letzten Jahre kein einziger allgemeine Zustimmung gefunden habe, betonte in eindrucksvollen Worten, welchen Schatz das deutsche Volk an seinem höheren Schulwesen besitze und schloss unter dem Beifall des Hauses mit einem entschiedenen Bekenntnis zur gymnasialen Bildung: „Es würde ein Unglück für die Nation sein, wenn man frühzeitig, ohne die sichersten und reichsten Erfahrungen, an den festesten Grundlagen rütteln wollte, auf welchen das humanistische Gymnasium erwachsen ist.“

Angesichts dieser ablehnenden Haltung versandte Lange eine von ihm und Th. Peters unterzeichnete Denkschrift, in der er seine Reformbestrebungen auf die Herstellung einer einheitlichen sechsklassigen Mittelschule konzentrierte, und begründete am 4. April 1889 den „Verein für Schulreform“. Dieser Verein, der bald etwa 2500 Mitglieder zählte und bis heute die „Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen“ herausgibt, hatte die Aufgabe, auf Herstellung einer solchen einheitlichen Mittelschule hinzuwirken. Diese sollte nach Langes ursprünglichem Plane für Sexta bis Untersekunda die gemeinsame Vorstufe für alle neunklassigen Schulen sein; erst von Obersekunda an sollten Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule sich trennen. Den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts sollte das Französische machen. Am 3. Oktober 1889 bat der „Verein für Schulreform“ in einer Eingabe an den Kultusminister um ausgedehnte praktische Versuche mit der Einheitsschule als Unterbau für alle höheren Lehranstalten, erhielt jedoch keine Antwort.

Die ablehnende Haltung des Ministers war begreiflich angesichts der Tatsache, dass Lange und seine Gesinnungsgenossen die Einheitsschule eingestandenermassen hauptsächlich zu dem Zweck empfahlen, um durch sie das klassische Element aus unsrer Jugenderziehung völlig zu verdrängen. Lange erblickte in der Schulreform eine deutsche Kulturreform, die in ihren Folgen weiter tragen werde als einst der Kampf der Humanität gegen die Scholastik. Es handle sich darum, im Bund mit moderner naturwissenschaftlicher Weltanschauung die deutsche Volksseele zu befreien aus dem Bann der Ausländerei, die Jahrhunderte lang für Zuwachs und Veredlung unserer eigenen Kraft ausgegeben worden sei, in Wahrheit aber ein taubes Reis an unserm Baume stets gewesen sei und immer bleiben

werde. Nicht nur der Klassizismus, sondern auch das Christentum müsse in unserm Volksleben möglichst zurückgedrängt werden, auf dass auf dem Deutschgedanken endlich noch eine deutsche Kultur erwachsen könne. So erstrebte Lange durch die Schulreform in seiner Weise die „geistige Wiedereinsetzung der Volksseele.“ Daneben erhoffte er von ihr die soziale Gesundung Deutschlands. Die Einheitsschule erschien ihm als ein wertvoller Hebel des gesellschaftlichen Ausgleichs; später werde man die Volksschulen an das höhere Unterrichtswesen angliedern, und das letzte Ziel sei ein unentgeltlicher Unterricht von der Volksschule bis zur Universität, der es ermögliche, nicht den Geldbeutel der Eltern, sondern die Talente der Kinder über ihren Bildungsweg entscheiden zu lassen.

Inzwischen hatte sich ein zweiter Reformverein gebildet. Einige Männer, die auf der konstituierenden Versammlung von Langes „Verein für Schulreform“ gegen die Beschränkung des Vereinsziels auf Herstellung der Einheitsschule vergeblich Einspruch erhoben hatten, gründeten am 15. April 1889 zu Berlin den „Allgemeinen deutschen Verein für Schulreform: die neue deutsche Schule.“ Sie gaben die Zeitschrift „Die neue deutsche Schule“ heraus, die bis 1896 erschienen ist, von dem Schriftsteller Dr. Hugo Göring geleitet wurde und ausserdem Geheimrat Esmarch, Professor Preyer, Schulrat Bauer und Gymnasialdirektor Schmelzer zu Mitherausgebern hatte. Von den Zielen, die der neue Verein sich setzte, waren manche durchaus zu billigen. Neben mancherlei Reformen in der Lehrerbildung, dem Prüfungswesen, der Unterrichtsverwaltung erstrebte er vor allem Erhebung des Deutschen zum Mittelpunkt des Unterrichts, grössere Fürsorge für die körperliche Entwicklung der Jugend und Gleichberechtigung der Realanstalten und Gymnasien als nächste Vorbedingung für eine durchgreifende Schulreform.

Für diese durchgreifende Reform aber hat Göring ein höchst phantastisches Projekt entworfen, und es verlohnt sich einen Blick darauf zu werfen, da es ein belehrendes Beispiel der utopischen Reformpläne ist, zu denen man sich in jenen Jahren verstieg. In der neuen deutschen Schule soll das Kind auf der breitesten Grundlage der Erfahrung und Anschauung in die heutige Kulturwelt eingeführt werden, und ein jeder soll zuerst die Kulturstufen des Ackerbaus und Handwerks, sowie des Handels selbst durchlaufen, ehe er an die höheren Studien herantritt. Die Schule ist zunächst als Privatinstitut und zwar als Internat gedacht. Sie soll auf dem Land in gesunder Gegend liegen und ein grösseres Garten- und Landgebiet umfassen. Theoretischer Unterricht soll nur vormittags sein, häusliche Arbeiten wegfallen. Die religiös-sittliche Erziehung wird vor

allem erstrebt, und deshalb müssen täglich neue Anforderungen an das Wollen der Knaben herantreten. So nehmen denn Waffen- und Militärübungen aller Art, Turnen und Jugendspiele, Schwimmen und Eislauf, Rudern und Segeln, Radfahren und Reiten, ferner Handarbeiten, Garten- und Landarbeit und Viehzucht eine wichtige Stelle in der Beschäftigung der Jugend ein. Der theoretische Unterricht wächst aus diesen praktischen Beschäftigungen, sowie dem Besuch von Werkstätten, industriellen Anlagen und Verkehrseinrichtungen hervor und beruht durchweg auf dem Prinzip der Anschauung.

Die Schule gliedert sich in drei Stufen. Die unterste Stufe umfasst alle Knaben vom 6. bis zum 14. Jahre und gibt ihnen die Vorbildung für Landwirtschaft und Handwerk. Das erste Schuljahr wird vorwiegend im Garten und der Schulwerkstatt verbracht, an diese praktische Tätigkeit knüpft dann zunächst in einer Stunde täglich, später in zwei und drei Stunden der theoretische Unterricht an: Naturkunde, Heimatkunde, Kultur- und Weltgeschichte, Religion, Elemente des Rechnens und der Raumlehre, Zeichnen und Singen; dazu einfache Erzählungen und Märchen. Lesen und Schreiben beginnt erst im zweiten Schuljahr. Solche, die auch die zweite Stufe besuchen sollen, lernen noch fremde Sprachen, vom zehnten Jahr an Englisch und nach zwei Jahren Französisch.

Die zweite Stufe umfasst das 14. bis 16. Lebensjahr und gibt die Vorbildung für die technischen Berufe, den Kaufmannsstand und die Militärschulen. Hier werden in täglich vier Stunden alle Handelsfächer gelehrt, ferner Volkswirtschaftslehre, Gesetzeskunde, Elemente des chemischen und physikalischen technologischen Wissens, Mineralogie, Völkerkunde, Tier- und Pflanzengeographie, Mathematik; dazu kommen deutsche Literatur, Religion, Geschichte, englische und französische Lektüre und Literaturgeschichte. Fakultativ wird auch in Italienisch und Spanisch, Malen, Modellieren, Stenographie und anderm unterrichtet.

Die dritte Stufe ist für die künftigen Studierenden bestimmt und setzt die beiden ersten Stufen voraus. Der Unterricht umfasst vom 16. bis 20. Lebensjahr in täglich fünf Stunden Religion, Naturwissenschaft, Mathematik, Neueste Geschichte, deutsche Kunst- und Kulturgeschichte, deutsche Literaturgeschichte, Lektüre von Lessing, Goethe, Schiller, G. Freytag, F. Dahn, Graf Schack, W. Jordan und Shakespeare. Der Unterricht in der Literaturgeschichte wird unterstützt durch Lektüre einiger Schriften von Kuno Fischer, der in den Naturwissenschaften durch ein Lesebuch mit „Arbeiten unsrer Klassiker der Naturwissenschaft: Helmholtz, Dubois-Reymond, Henle, Czermak, Preyer u. a.“ Auch die englische und französische Lektüre wird

fortgesetzt und Italienisch fakultativ gelehrt. Die Werke der griechischen und römischen Klassiker werden in Übersetzungen gelesen, woran sich eine Darstellung der alten Geschichte samt Kultur- und Kunstgeschichte anschliesst. Nur die künftigen Theologen und Philologen lernen vier Jahre lang Griechisch und drei Jahre lang Latein; das Ziel ist Verständnis der Odyssee und des Livius.

Indem so auch die Vertreter der höheren Bildung mit dem praktischen Leben vertraut gemacht würden, meinte Göring die Einseitigkeit des geistigen Lebens, die Verkümmerung der sinnlichen Anschauung, des gesunden Willens und des Gemütslebens zu verhüten. „Der künftige Verwaltungsbeamte, Richter, Geistliche, Arzt, Lehrer, Forscher, Gelehrte soll den Bauern-, Handwerks- und Kaufmannsstand mit der dem jugendlichen Alter entspringenden Intensität und mit praktischem Interesse durchgearbeitet und durchlebt haben.“ Ausserdem hoffte er mit seiner Deutschen Schule durch Erziehung zur Freude an der Arbeit die Jugend vor sozialdemokratischen Ideen zu bewahren, an militärische Zucht zu gewöhnen und das Volk in grösserem Umfang wehrfähig zu machen.

Ein praktischer Versuch mit Görings „Neuer deutscher Schule“ ist niemals gemacht worden. Auch ist sein Verein, der zur Zeit der Dezemberkonferenz 1500 Mitglieder zählte, bald wieder zurückgegangen und heute bis auf etwa 100 zusammengeschmolzen.

Gegenüber der lärmenden Agitation der Reformer konnten die Vertreter des humanistischen Gymnasiums nicht schweigen. Der Erfolg der Langeschen Petition veranlasste im Juli 1888 einige Heidelberger Professoren zur Veröffentlichung der „Heidelberger Erklärung“, in der sie aussprachen, „dass die deutsche Nation allen Grund habe, für das, was durch die deutschen Gymnasien erreicht worden sei und erreicht werde, dankbar zu sein“, und die Forderung erhoben, „an den Grundzügen des Lehrplans der humanistischen Gymnasien, insbesondere auch an der diesen Schulen eigentümlichen Beschäftigung mit griechischer Sprache und Literatur festzuhalten.“ Diese Erklärung, um deren Zustandekommen Gustav Uhlig, Gymnasialdirektor und Professor in Heidelberg, sich besonders verdient gemacht hatte, fand 4241 Unterschriften, darunter etwa 500 von Universitätsprofessoren. Zur Verteidigung der Anschauungen der humanistischen Kreise gründete Uhlig im Juni 1890 die Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium“. Gelegentlich der Dezemberkonferenz wurde dann am 15. Dezember 1890 in Berlin der Gymnasialverein begründet, der sich die Verteidigung der humanistischen Schulbildung zur Aufgabe setzte und ebenso wie die genannte Zeitschrift bis heute mit Entschlossenheit

für sie kämpft. Glänzende Vertreter deutscher Wissenschaft, wie Theodor Mommsen, Heinrich v. Treitschke, Eduard Zeller, Theobald Ziegler traten für das Gymnasium ein; ebenso bedeutende Schulmänner, wie der Kurator der Universität Halle, Wilhelm Schrader, die Gymnasialdirektoren Paul Cauer in Düsseldorf, Oscar Jäger in Köln, Wilhelm Kübler in Berlin, Otto Kämmel in Leipzig, sowie der Gymnasialprofessor Oscar Weissenfels in Berlin: auch der Redakteur der Kreuzzeitung Hermann Kropatscheck tat sich als Verfechter der klassischen Bildung hervor. Mit besonderem Nachdruck bekämpfte Oscar Jäger, der geist- und temperamentvolle Direktor des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums in Köln, das Reformgeschrei. Von einer Anzahl Unzufriedener sei es als vages Gemurmel begonnen, von einer Menge oberflächlicher Leute aufgenommen, von Enthusiasten und selbstsüchtigen Strebern verstärkt, von den Realschulmännern für ihre Zwecke ausgebeutet worden; und so sei es gelungen, kurz nach einem siegreichen Nationalkrieg, inmitten eines rüstigen Vorwärtsschreitens in allem Wissen und Können „der Nation den ungeheuren Bären aufzubinden, dass sie mit ihrem Schulwesen unzufrieden sei und eine radikale Umgestaltung desselben verlange.“ Derartige Urteile Jägers riefen allerdings vielfachen Widerspruch hervor. Auch wurde gegen die „Heidelberger Erklärung“ eine von dem Physiologen C. Ludwig in Leipzig veranlasste und von 400 Professoren unterzeichnete Gegenerklärung erlassen, in der die Gymnasialbildung als wenig geeignet für das Studium der Medizin und Naturwissenschaft bezeichnet wurde.

Ein Zusammenschluss der Freunde des bedrohten Gymnasiums schien aber damals um so nötiger, als von dem jugendlichen Kaiser Wilhelm II. gelegentlich Äusserungen bekannt wurden, die ihn als Gesinnungsgenossen der entschiedenen pädagogischen Reformer erscheinen liessen. Nicht ohne Grund setzte Göring alle seine Hoffnung auf ihn als den geborenen Protektor der „Neuen deutschen Schule“. Wie weit der Kaiser in der Tat zeitweise in der Verurteilung des Gymnasialunterrichts ging, sehen wir jetzt aus einem neuerdings veröffentlichten Brief, den er 1885 noch als Prinz an den Amtsrichter Hartwich in Düsseldorf richtete. Hier wird der Krieg aufs Messer einem System erklärt, durch das die Jugend die sämtlichen Feldherrn, Schlachten und Schlachtaufstellungen der punischen und mithridatischen Kriege auswendig wisse, aber von den Schlachten des 7jährigen Krieges oder gar der Kriege von 1866 und 1870 nichts höre.

Die pädagogischen Anschauungen des Kaisers glaubte man da-

mals in wesentlichen Punkten aus einer Veröffentlichung eines ihm nahestehenden Schriftstellers zu erkennen, die er angeblich vor dem Erscheinen gelesen und gut geheissen hatte. Im Jahr 1890 erschien von dem bekannten Forschungsreisenden Dr. Paul Güssfeld zuerst in der „Deutschen Rundschau“, dann auch als besondere Schrift ein Aufsatz über „die Erziehung der deutschen Jugend“, der damals aussergewöhnliches Aufsehen erregte. Er war äusserst geistvoll und anregend geschrieben, aber seine Ausführungen über die Schulreform beruhten auf mangelhafter Kenntnis der bestehenden Schuleinrichtungen wie auf unzulänglichem Verständnis für das in der Schule Erreichbare. Schon seine Kritik der bestehenden Verhältnisse enthält neben vielem Berechtigten doch auch gar manche Übertreibung. Da finden sich scharfe Anklagen gegen den Götzendienst mit Kenntnissen, dem nicht allein Körper und Seele, dem sogar ein Teil der intellektuellen Kraft ihre Opfer gebracht hätten; da begegnet uns wieder die bekannte krasse Schilderung von dem blassen, kränklichen Aussehen unserer Gymnasiasten; da werden gegen den grammatikalischen Betrieb der klassischen Sprachen, gegen die humanistische Abrichtung, die den geistigen Hunger der Jugend ungestillt lasse und sie in Trauer und Zorn versetze, die heftigsten Anschuldigungen erhoben. Statt dessen verlangt er eine harmonische Ausbildung der Jugend, die kräftige, gesunde, lebensfrohe und schaffenslustige Menschen liefere. Deshalb soll sich die tägliche Schulzeit über den ganzen Tag ausdehnen, aber abwechselnd im Klassenzimmer, im Freien, in der Turnhalle, in der Werkstätte, auf der Schwimmschule, auf Ausflügen verbracht werden. Der Unterricht darf nur 4—5 Stunden am Tag umfassen, wozu noch Arbeitsstunden kommen. Auch die Mahlzeiten finden während des Tages in der Anstalt statt; der Familie gehören die Knaben nur am Abend sowie an Sonntagen und in den Ferien. Der wissenschaftliche Unterricht hat das Deutsche zu seinem Mittelpunkt. „Der deutsche Aufsatz soll den Maßstab abgeben nicht nur für die intellektuelle Bildung, sondern für die menschliche Entwicklung der Schüler überhaupt.“ Die Fertigkeit im Reden muss in allen Fächern eifrig gepflegt werden. An die Stelle des Religionsunterrichts, der den Geistlichen überlassen bleibt, tritt ein allgemein verbindlicher Moralunterricht. Die formale Bildung wird am Französischen erzielt, nebenher wird auch Englisch gelehrt. Im Griechischen und Lateinischen ist das Ziel nur Bekanntschaft mit der Denkweise des Altertums. Die Grammatik der alten Sprachen wird nur noch so weit getrieben, als notwendig ist, damit die Klassiker unter dem Beistand deutscher Übersetzungen verstanden werden. Dazu genügt die

Formenlehre, systematische Behandlung der Syntax ist überflüssig. Ferner wird Mathematik und Naturwissenschaft sowie Geschichte und Geographie gelehrt. Auf die naheliegende Frage, woher die Mittel für solche allumfassenden Erziehungsanstalten kommen sollen, wird mit verblüffender Sorglosigkeit geantwortet: „Aus dem Besitzstand des deutschen Volkes. Wir werden eben in Zukunft zwei Armeen zu unterhalten haben, eine Armee mit Kasernen und eine mit Schulhäusern.“ Man sieht, Güssfelds Reformplan war eine Utopie, ebenso wie Görings „Neue deutsche Schule“, und trug wie diese alle Merkmale des Dilettantismus an sich. Natürlich fehlte es nicht an mehr oder minder scharfen Gegenschriften; namentlich ging der Göttinger Orientalist Paul de Lagarde mit Güssfelds mit „Schnellzugshast“ geschriebenem Aufsatze mit rücksichtsloser Schärfe zu Gericht.

3. Die Dezemberkonferenz von 1890 und die preussischen Lehrpläne von 1892.

Der preussische Lehrplan von 1882, dem sich in demselben Jahre eine ähnliche Revision des Lehrplans in Sachsen, 1884 eine solche in Hessen angeschlossen hatte, war ein Kompromiss mit allen möglichen Rücksichten gewesen und hatte nach keiner Seite hin befriedigen können, vielmehr die heftigste Agitation erst hervorgerufen. Denn indem Hermann Bonitz zu Johannes Schulzes Ideal der allgemeinen und allseitigen Bildung zurückgekehrt war, hatte er das Gymnasium durch Verstärkung der realistischen Fächer und durch Verkürzung des Lateinischen und Griechischen den Bedürfnissen der Zeit anzupassen versucht, wie er umgekehrt im Realgymnasium das Lateinische auf Kosten der Mathematik und Naturwissenschaft bedeutend verstärkt hatte. Und da die Anforderungen dennoch in allen Fächern wesentlich die gleichen blieben, so hatte man nur einer äusserlichen Angleichung zu liebe beiden Anstalten auf fremdem Gebiet mehr Arbeit aufgebürdet, ohne beiden irgend welchen Vorteil zu verschaffen: das Realgymnasium erhielt keine Vermehrung seiner Berechtigungen, und das Gymnasium blieb trotz aller Opfer auf dem Feld des klassischen Unterrichts nach wie vor der Stein des Anstosses für alle Reformfreunde.

Dass nun die preussische Regierung die Schulreform von neuem aufnahm, war das eigenste Werk Kaiser Wilhelms II. Dieser

hatte den Unterrichtsbetrieb des so viel angefeindeten Gymnasiums selbst kennen gelernt. Denn um ihm die Erziehung zuteil werden zu lassen, welche die sicherste Gewähr für eine harmonische Ausbildung der Geisteskräfte zu bieten schien, hatten die fürstlichen Eltern den Prinzen nach dem Rat seines Erziehers, des Geheimrat Hinzpeter, dem Gymnasium zu Kassel anvertraut, das Prinz Wilhelm vom Herbst 1874 bis zu der im Januar 1877 bestandenen Reifeprüfung besuchte. Er konnte sich selber das Zeugnis geben, er habe redlich getan, was in seinen Kräften stand, und ebenso erkannten alle Beteiligten an, dass das Gymnasium an ihm völlig seine Schuldigkeit getan und die grossen auf dasselbe gesetzten Hoffnungen in hohem Masse erfüllt habe. Dennoch sollte es jetzt erfahren, dass es ein Vorzug von zweifelhaftem Wert war, den Erben einer Kaiserkrone zu seinen Zöglingen zu zählen. Denn anscheinend hatten die schwierigen Aufgaben des Gymnasialunterrichts in Verbindung mit den unabweisbaren Anforderungen der hohen Stellung und der Vorbereitung auf den fürstlichen Beruf dem eigenartigen Zögling ein Übermass von Pflichten aufgebürdet, das ihn später nur allzu geneigt machte, dem Ruf von der Reformbedürftigkeit des Gymnasiums Gehör zu schenken.

Was den Kaiser auf die Bahn der Schulreform trieb, war der Gedanke, durch die Schule der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegen zu wirken. So erging am 1. Mai 1889 ein Erlass an das Staatsministerium mit der Weisung, zur Erreichung dieses Zieles Anordnungen zu treffen; dazu gehöre, dass im Religionsunterricht die ethische Seite mehr hervortrete und der Memorierstoff eingeschränkt werde, und dass die vaterländische Geschichte, besonders auch die unsrer sozialen und wirtschaftlichen Gesetzgebung bis zur Gegenwart eingehender behandelt werde; so werde der Jugend klar gemacht, dass ein geordnetes Staatswesen mit monarchischer Leitung die Existenz des Einzelnen am besten schütze, die Lehren der Sozialdemokratie dagegen nicht ausführbar seien. Darauf traf das Staatsministerium folgende durch Ordre vom 30. August 1889 genehmigten Bestimmungen:

1. Der Religionsunterricht muss den Nachdruck auf die lebendige Annahme und innerliche Aneignung der Heilstatsachen und Christenpflichten legen und die apologetische und ethische Seite besonders berücksichtigen;
2. Der Geschichtsunterricht ist bis zum Regierungsantritt Sr. Majestät fortzuführen und von der Zeit des Grossen Kurfürsten ab zu erweitern; die Entwicklung der sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse, insbesondere vom Beginn des Jahrhunderts bis

zur Alters- und Invalidenversorgung von 1889 ist darzustellen; „die Belehrung über die Verderblichkeit der Sozialdemokratie hat hierbei, ohne in eine nähere Erörterung der sozialistischen Theorien einzutreten, an der Hand des gesunden Menschenverstandes zu erfolgen.“

Ferner erliess der Kaiser am 13. Februar 1890 eine Kabinettsordre über eine weitere Ausgestaltung und Vertiefung der Lehraufgabe des Kadettenkorps. Darin wurde verlangt: Die Lehraufgabe muss durch Ausscheidung jeder entbehrlichen Einzelheit, insbesondere durch gründliche Sichtung des Memorierstoffes vereinfacht, der Unterricht aber um so mehr vertieft werden. Im Religionsunterricht ist die ethische Seite hervorzuheben. Der Geschichtsunterricht muss mehr als bisher das Verständnis für die Gegenwart vorbereiten und die deutsche Geschichte, besonders die der neueren und neuesten Zeit, mehr betonen. Das Deutsche wird Mittelpunkt des gesamten Unterrichts.

Von dem Kaiser ging ohne Zweifel auch die Initiative zu einer Neugestaltung der Lehrpläne der höheren Schulen aus. Wie der Kultusminister v. Gossler am 18. März 1890 im Abgeordnetenhaus mitteilte, hatte der Kaiser in einer Kabinettsordre vom 1. März die gleichen Grundsätze wie für den Lehrplan des Kadettenkorps auch für eine neue Organisation des Schulwesens überhaupt aufgestellt und hatte dann den Vorschlag des Ministers genehmigt, die grössten Gegner im Kampf um die höhere Schule in eine gemeinsame Enqueteversammlung zu vereinigen, um im lebendigen Kampf der Worte gewisse einheitliche Linien zu finden.

So kam es zu der preussischen Dezemberkonferenz von 1890. Dem Kaiser kam es bei seinen Bestrebungen auf diesem Gebiet hauptsächlich auf eine möglichst kräftige Förderung der nationalen und modernen Bildungselemente an, deren Notwendigkeit er mit dem ihm eigenen Scharfblicke klar erkannte, und nach seinen oben angedeuteten persönlichen Anschauungen war er ohne Zweifel der Meinung, dass der klassische Unterricht die Kosten der Reform tragen solle. Anderseits war aber die preussische Schulverwaltung, an deren Spitze Minister v. Gossler stand, entschieden gymnasialfreundlich. Bei dieser Verschiedenheit der Anschauungen zwischen dem Monarchen und dem Kultusministerium war es begreiflich, dass man die Einigung auf einer mittleren Linie suchte und durch eine nochmalige Umgestaltung des Gymnasiums einerseits den modernen Fächern ihr Recht zu verschaffen und anderseits doch jener Anstalt ihre bevorzugte Stellung zu erhalten versuchte. Man blieb also auf den Wegen, die schon Johannes Schulze und vor kurzem wie-

der Hermann Bonitz gewandelt war, und erhoffte nochmals — zum letztenmal — das Heil von einem modernisierten Einheitsgymnasium.

Dass man diesen Weg einschlug, lag um so näher, als gerade in jenen Jahren in den Kreisen des alten Gymnasiums selbst derartige Anschauungen grossen Einfluss erlangt und zum Hervortreten einer reformfreundlichen Richtung geführt hatten, die sich im Oktober 1886 als „Deutscher Einheitsschulverein“ in Hannover zusammengeschlossen hatte. Veranlasst durch Klagen akademischer Lehrer der neueren Sprachen über die ungenügende Vorbildung der Realgymnasialabiturienten war Ferdinand Hornemann, Oberlehrer in Hannover, auf den Gedanken einer Verschmelzung von Gymnasium und Realgymnasium gekommen. Der Verein, der von 1886 bis 1891 bestand und in den „Schriften des deutschen Einheitsschulvereins“ seine Anschauungen verfocht, zählte verhältnismässig wenige, aber grossenteils sehr sachverständige Mitglieder, unter denen Otto Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle, und Hermann Schiller, Gymnasialdirektor und Professor in Giessen, besonders hervortraten. Der Lehrplan der Einheitsschule sollte alle Fächer des Gymnasiums und des Realgymnasiums umfassen, vor allem auch das Griechische beibehalten, mit dessen Preisgabe die deutsche Bildung ihre Universalität und ihre Tiefe verlieren würde; auch betonte man den hohen didaktischen Wert der griechischen Literatur im Vergleich zur lateinischen und die Klarheit, den Reichtum und die Feinheit der griechischen Sprache. Aber auch das Englische sollte von Sekunda ab obligatorisch gelehrt werden, teils wegen der Bedeutung der englischen Literatur für die neuere Kulturentwicklung, teils wegen der Stellung des Englischen als der heutigen Weltsprache. Ferner verlangte man obligatorisches Zeichnen bis Sekunda in zwei Wochenstunden, um das Auge besser als bisher auszubilden. Das Deutsche sollte stärker betont werden und beispielsweise in Prima fünf Stunden erhalten, der Mathematik in allen Klassen vier Stunden zufallen; dagegen sollte die Stundenzahl des Lateinischen beträchtlich vermindert werden. Das erhöhte Unterrichtsziel hoffte man ohne Überbürdung der Schüler durch Verbesserungen im Lehrplan und Lehrverfahren und durch bessere theoretische und praktische Vorbildung der Lehrer erreichen zu können. Aus dem Lehrstoff sollte alles Fachwissenschaftliche ausgeschieden werden; überall sollte das Typische herausgehoben, die einzelnen Aufgaben des fremdsprachlichen Unterrichts sollten auf die verschiedenen Sprachen verteilt, und es sollte eine möglichst fruchtbare Verknüpfung der Einzelfächer erstrebt werden. Besonderen

Wert legte man auf Verbesserung des Lehrverfahrens, auf eine rationelle Methode. Hier sollten die Grundsätze der Anschaulichkeit des Unterrichts, des induktiven Lehrverfahrens, der Verbindung des Sach- und Formunterrichts, des Ausgehens von der Heimat und Erfahrung des Schülers, der Konzentration und der Beziehung alles Unterrichts auf die Anbahnung eines geschichtlichen Verständnisses der Gegenwart mehr als bisher in die Praxis Einführung finden. Das hatte aber zur Voraussetzung, dass man den künftigen Lehrern die allgemeinen Grundsätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre überlieferte und sie auch praktisch zur Anwendung derselben anleitete, ehe man sie selbständig unterrichten liess. So waren denn die Wortführer des Einheitsschulvereins zugleich die eifrigsten Vorkämpfer für eine bessere Vorbildung der Lehrer. Sie übertrugen die didaktischen Grundsätze Herbarts auf die höheren Schulen und suchten sie für deren Unterricht zu verwerten. Diesem Zweck dienten die pädagogischen Seminarien, die Schiller an dem Gymnasium zu Giessen 1876, Frick an den Franckeschen Stiftungen in Halle 1881 errichtete, sowie eine rege literarische Tätigkeit, die ihren Mittelpunkt in der von Frick 1884 begründeten Zeitschrift „Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen“ hatte, und von deren Erzeugnissen namentlich Schillers 1886 erschienenes „Handbuch der praktischen Pädagogik“ zu nennen ist.

Das nach den Bedürfnissen der Gegenwart umgestaltete Gymnasium sollte nach der Meinung des Einheitsschulvereins auf alle Zweige des akademischen Studiums vorbereiten, das Realgymnasium ganz wegfallen, als zweite Gattung der höheren Lehranstalten nur die lateinlose Realschule bestehen bleiben. Zu dem Realschulmännerverein stand diese Richtung also im entschiedenen Gegensatz, ebenso zu Langes Verein für Schulreform, dessen lateinlosen Unterbau man entschieden ablehnte. Dagegen nahmen die Vorkämpfer der lateinlosen Realschulen, deren Zahl in den achtziger Jahren dank der Gunst des Ministers v. Gossler sehr zugenommen hatte, eine freundliche Haltung gegen den Einheitsschulverein ein. Die lateinlosen Realschulen fanden seit 1889 ihren Mittelpunkt in dem von G. Holzmüller, dem Direktor der Gewerbeschule zu Hagen, gegründeten „Verein zur Beförderung des lateinlosen höheren Schulwesens“ und der „Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen“, die eine eifrige und geschickte Propaganda für deren Sache betrieben.

Als Hauptvorteil der Verschmelzung von Gymnasium und Realgymnasium betrachtete der Einheitsschulverein die Beseitigung der Spaltung in der Schulwelt und in den gebildeten Ständen überhaupt;

denn in einer Zeit heftiger konfessioneller und wirtschaftlicher Kämpfe erschien es als wichtige nationale Aufgabe, den leitenden Klassen des Volkes in möglichst weitgehendem Mass eine einheitliche Bildung und eine gleiche Weltanschauung zu überliefern.

Die geplante Schulkonferenz fand vom 4. bis 17. Dezember 1890 in Berlin statt. Ausser dem Minister von Gossler und seinen Kommissaren, besonders dem Geheimrat Stauder, dem Nachfolger von Bonitz, nahmen 43 geladene Mitglieder an den Beratungen teil, meist Schulmänner und Universitätsprofessoren, ausserdem einige Vertreter der Kirche, ein paar Grossindustrielle u. s. w. Unter den Schulmännern waren drei Nichtpreussen, der Oberschulrat Albrecht aus Strassburg und die Gymnasialdirektoren Schiller aus Giessen und Uhlig aus Heidelberg.

Die Reformfreunde, die der Konferenz mit hochgespannten Erwartungen entgegengesehen hatten, waren durch ihre Zusammensetzung sehr enttäuscht. In der Tat war die Gymnasialpartei und der Einheitsschulverein sehr stark vertreten, während von Führern der entschiedenen Reformrichtungen nur Göring, Güssfeld und v. Schenckendorff zugegen waren. So meinten die Reformer, das Ministerium beabsichtige augenscheinlich nicht eine Umbildung des Schulwesens herbeizuführen, sondern für seine ablehnende Haltung gegen Reformbestrebungen eine Stütze zu finden. Und dass der Minister durch die Zusammensetzung der Konferenz vor dem Drängen nach grundstürzenden Reformen sich sichern wollte, unterliegt keinem Zweifel.

Ein höherer Wille verhalf dann den Klagen der Reformer auf der Konferenz dennoch zum Wort. Denn unerwartet erschien der Kaiser bei der Eröffnung persönlich und sprach in einer längeren Eingangsrede mit grossem Nachdruck seine eignen Anschauungen aus.

Der Kaiser fällte über das Gymnasium ein sehr herbes Urteil. Bis 1870 habe es in nationaler Beziehung seine Schuldigkeit getan und die Jugend mit dem Einheitsgedanken erfüllt. Seitdem aber habe die Schule der Jugend nicht mehr klar gemacht, dass das neue Staatswesen da sei, um erhalten zu werden, und habe versäumt, das Gefecht gegen die Sozialdemokratie zu übernehmen. Die Hauptschuld liege an den Philologen, die auf Lernen und Wissen, aber nicht auf Bildung des Charakters und die Bedürfnisse des Lebens den Nachdruck legten und die Gymnastik des Geistes als Hauptsache betrachteten. „Wer selber auf dem Gymnasium gewesen ist und hinter die Kulissen gesehen hat, der weiss, wo es da fehlt. Es fehlt vor allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage das Deutsche nehmen; wir sollen junge Deutsche erziehen, und nicht

junge Griechen und Römer. Wir müssen von der Basis abgehen, die Jahrhunderte lang bestanden hat, von der klösterlichen Erziehung des Mittelalters, wo das Lateinische massgebend war und ein bisschen Griechisch dazu. Das ist nicht mehr massgebend. Der deutsche Aufsatz muss der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht." Dagegen müsse der lateinische Aufsatz wegfallen. In der Geschichte, Geographie und Sage werde das Vaterländische vernachlässigt. In seiner Schulzeit sei der Grosse Kurfürst nur eine nebelhafte Erscheinung gewesen, der siebenjährige Krieg habe bereits ausser aller Betrachtung gelegen. Ferner beklagte der Kaiser die allzu starke Überproduktion der Gebildeten, das Abiturientenproletariat, das die Gymnasien zustande gebracht hätten, und den ungeheuren Ballast von Schülern, die nur die Berechtigung zum einjährigen Heeresdienst erhalten wollten. Um Abhilfe zu schaffen, müsse nach Untersekunda ein Examen eingeschoben werden. Ebenso tadelte er die schwere Überbürdung der Schüler. In Kassel hätten sie in Prima täglich neben 6 Schulstunden $5^1/_2$ bis 7 Stunden häuslicher Arbeit zu bewältigen gehabt; ein Abiturient habe im Lauf seiner Schulzeit durchschnittlich 25000 Schul- und Hausarbeitsstunden und darunter nur 657 Turnstunden gehabt. Das sei ein entschiedenes Übermass geistiger Arbeit; die Zahl der Stunden müsse heruntergesetzt werden. „Die statistischen Angaben über die Verbreitung der Schulkrankheiten, namentlich der Kurzsichtigkeit, sind wahrhaft erschreckend, und für eine Anzahl fehlt es noch an einer Statistik. Bedenken Sie, was uns für ein Nachwuchs für die Landesverteidigung erwächst. Ich suche nach Soldaten, wir wollen eine kräftige Generation haben, die auch als geistige Führer und Beamte dem Vaterland dienen."

Mit diesen Anklagen gegen den undeutschen und gesundheitgefährdenden Gymnasialunterricht stand dann freilich die Schlussfolgerung, die der Kaiser aus den geschilderten Mißständen zog, einigermassen im Widerspruch. Während man hätte befürchten können, er würde mit der Forderung einer Abschaffung oder radikalen Umgestaltung des Gymnasiums schliessen, zeichnete er die Grundlinien der künftigen Schulgestaltung folgendermassen: „Klassische Gymnasien mit klassischer Bildung, eine zweite Gattung Schulen mit Realbildung, aber keine Realgymnasien. Die Realgymnasien sind eine Halbheit, man erreicht mit ihnen nur Halbheit der Bildung, und das Ganze gibt Halbheit für das Leben nachher." Diese ungünstige Meinung über das Realgymnasium war um so auffallender, als ja dessen Lehrplan auch der des Kadettenkorps war, der doch eben erst in der Hauptsache die kaiserliche Billigung gefunden hatte. Man hat daher vermutet, der Kaiser sei erst in letzter Stunde von

andrer Seite gegen das Realgymnasium eingenommen worden. Andre meinen, er sei schon lange Gegner dieser Anstalt gewesen, in der Erwägung, dass ihre Bevorzugung die kaum errungene Einheit Deutschlands auf diesem Gebiet zerstören werde.

Wie dem auch sei, jedenfalls waren für die Gestaltung des Lehrplans von oben zwei bestimmte Direktiven gegeben:

1. Verminderung der wöchentlichen Gesamtstundenzahl,
2. Erweiterung der modernen und vaterländischen Bildungsstoffe.

Das Realgymnasium fand keine Billigung. Also war eine Modernisierung des humanistischen Gymnasiums und zugleich die Erhaltung seiner Alleinberechtigung der Konferenz als Richtlinie vorgezeichnet. Dem entsprachen ihre Beschlüsse, die demnach durchaus mit den Anschauungen des hannoverschen Einheitsschulvereins übereinstimmten.

Der Minister hatte der Konferenz 14 Fragen vorgelegt, der Kaiser persönlich 7 weitere hinzugefügt. Die erste Frage betraf die Arten der höheren Schulen und führte zu dem mit 35 gegen 8 Stimmen gefassten Beschluss, es solle künftig nur zwei Arten von solchen geben, nämlich Gymnasien mit den beiden alten Sprachen und lateinlose Schulen. Die zweite Frage ging nach der Möglichkeit eines lateinlosen Unterbaus; die Konferenz verwarf diesen mit grosser Majorität. Hatten diese beiden Beschlüsse der Gesinnung der konservativen Mehrheit der Konferenz völlig entsprochen, so wurde es ihr dadurch einigermassen leichter, der nach den beiden bezeichneten Direktiven unvermeidlichen Einschränkung des klassischen Unterrichts wenn auch immer noch mit schwerem Herzen zuzustimmen. So beschloss man Abschaffung des lateinischen Aufsatzes und der griechischen Versetzungsarbeit für Prima, Vermehrung der Stundenzahl des Deutschen, eingehendere Behandlung der vaterländischen Geschichte auf Kosten des sonstigen geschichtlichen Stoffes, fakultative oder obligatorische Einführung des englischen Unterrichts, obligatorische Fortführung des Zeichnens bis Untersekunda. Die Herabsetzung der Stundenzahl in den alten Sprachen bezeichnete die Konferenz als möglich, wenn als Hauptziel die Einführung in die klassischen Schriftsteller erstrebt und die Grammatik eingeschränkt würde. Und wenn der Widerspruch der Konservativen gegen die Kürzung des klassischen Unterrichts zu dem Beschluss führte, die Verminderung der Gesamtstundenzahl solle nur zum Teil auf die alten Sprachen, zum Teil auf andre Fächer entfallen, so konnte dem zweiten Punkt dieses Beschlusses nach Lage der Dinge nur eine papierene Existenz beschieden sein.

In der letzten Sitzung befasste sich die Konferenz noch mit der

Berechtigungsfrage. Entsprechend dem über das Realgymnasium gefällten Todesurteil hielt man im allgemeinen an dem Gymnasialmonopol fest. Doch erweiterte man die Berechtigungen der Oberrealschule dahin, dass ihr Reifezeugnis nicht nur zum Studium an der Technischen Hochschule, sondern auch auf der Universität für die Mathematik und Naturwissenschaft, ebenso auch zu dem höheren Berg-, Bau-, Maschinenbau-, Schiffsbau-, Post- und Forstfach berechtigen solle. Schliesslich nahm man im letzten Augenblick noch eine Resolution an, nach der bei der unumgänglich notwendigen Neuregelung des Berechtigungswesens „eine möglichst gleiche Wertschätzung der realistischen Bildung mit der humanistischen" angebahnt werden sollte. Damit waren die Beratungen der Konferenz zu Ende. Der Kaiser, welcher der letzten Sitzung wieder beigewohnt hatte, sprach den Versammelten in einem Schlusswort seine Zufriedenheit aus, dass sie „dahin gekommen seien, wohin er ihnen den Weg gezeigt habe, und dass sie sich das zu eigen gemacht und die Gedanken verfolgt hätten, die er ihnen angedeutet habe." Darauf wurde eine Kabinettsordre verlesen, in der die Verhandlungen als reiches und wertvolles Material bezeichnet waren und der Minister zugleich beauftragt wurde, zur Prüfung jenes Materials und zur Besichtigung einzelner als besonders tüchtig bekannter Anstalten Preussens und der übrigen Bundesstaaten eine besondere Kommission zu ernennen. Nachdem diese aus sieben Männern bestehende Kommission im Lauf des Jahres 1891 ihren Auftrag ausgeführt hatte, wurden auf Grund dieser Vorarbeiten die neuen Lehrpläne aufgestellt, die schon am 1. Dezember 1891 die Zustimmung des Kaisers fanden und zu Ostern 1892 in Kraft traten. Die Leitung des preussischen Kultusministeriums hatte inzwischen nach dem Rücktritt v. Gosslers Graf v. Zedlitz-Trützschler übernommen, der aber schon nach wenigen Monaten durch Dr. Bosse ersetzt wurde.

Zu einer Beseitigung des Realgymnasiums, wie sie die Dezemberkonferenz gefordert hatte, konnte sich die Schulverwaltung doch nicht entschliessen; man behielt alle drei Schulgattungen bei. Gemäss der Willensmeinung des Monarchen verkürzte man bei allen dreien die wöchentliche Stundenzahl: für das Gymnasium um 16, das Realgymnasium um 21, die Oberrealschule um 18 Stunden. Die Kosten trugen in der letztgenannten Anstalt hauptsächlich das Französische und das Zeichnen; im Realgymnasium wurde ausser den neueren Sprachen, der Geschichte und Mathematik namentlich das Lateinische um 11 Stunden verkürzt; im Gymnasium verlor das Lateinische 15 und das Griechische 4 Stunden. Etwas erhöht wurde überall die Stundenzahl des Deutschen und des Turnens, im Gymnasium auch des Zeichnens.

Bedeutende Änderungen erfuhr das Prüfungswesen. Am Schluss der Untersekunda wurde eine Abschlussprüfung eingefügt, damit die Schüler der Vollanstalten die Einjährigenberechtigung nicht leichter erlangen sollten als die der Realschulen. Man hoffte damit die Masse der Bewerber um den Einjährigenschein von den Gymnasien auf die Realschulen zu drängen. Auch nahm man mancherlei Verschiebungen im Lehrgang vor, um den mit dem Einjährigenschein abgehenden Schülern eine abgeschlossene Bildung zu gewähren; vor allem wurde dem Geschichtsunterricht der Untersekunda die neuere Geschichte von 1740 bis zur Gegenwart zugewiesen und die griechisch-römische Geschichte auf das eine Jahr der Obersekunda zusammengedrängt. Nach Einführung der Abschlussprüfung schien ferner eine Erleichterung der Reifeprüfung möglich, die jetzt im wesentlichen auf die Lehraufgabe der Prima beschränkt wurde; auch fanden jetzt Dispensationen von der mündlichen Prüfung im weitesten Umfang statt. Im Gymnasium fiel der lateinische Aufsatz in der schriftlichen Prüfung weg, und an seine Stelle trat eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische. Von besonderer Bedeutung war ferner die Neuregelung der Lehrerbildung, die man in Preussen schon durch Verfügung vom 15. März 1890 vorgenommen hatte. Man hatte die praktische Vorbereitung der Kandidaten des höheren Schulamts auf 2 Jahre ausgedehnt, indem man vor das schon 1826 eingerichtete Probejahr noch ein Seminarjahr einfügte und zu diesem Zweck an einer Anzahl von Vollanstalten pädagogische Seminarien nach dem Muster derjenigen in Giessen und Halle errichtete. Was die Berechtigungen anlangt, so blieb das Gymnasialmonopol in der Hauptsache erhalten; die Realgymnasien mussten froh sein, ihre Existenz gerettet zu haben, und wurden in den nächsten Jahren in grosser Zahl in lateinlose Realschulen umgewandelt. Diese letztgenannten allein sahen ihre Berechtigungen erweitert. Die Abiturienten der Oberrealschulen erhielten 1891 Zutritt zur Universität für Mathematik und Naturwissenschaften, und so begannen diese Anstalten unter der Gunst der Schulverwaltung sich ziemlich rasch auszubreiten.

Die preussische Schulreform von 1892 erscheint uns im grossen und ganzen als verfehlt. Man hat gesagt, sie verdiene als ernsthaft gemeinter Versuch, das höhere Schulwesen den wirklichen Bildungsbedürfnissen der Gegenwart anzupassen, ohne Zweifel Anerkennung; auch habe sie sich bestrebt, die Gelehrtenbildung und die Volksbildung einander näher zu bringen. Allein wenn sie im Einzelnen auch manches nach der genannten Richtung gebessert hat, so ist sie doch einer prinzipiellen Beantwortung der entscheidenden Streitfrage aus dem Weg gegangen: der Frage nach der Stellung des klassi-

schen Unterrichts in unserm höheren Schulwesen. Der Notwendigkeit allerdings, die alten Sprachen zu Gunsten der modernen Fächer zurückzudrängen, musste man sich angesichts der entschiedenen Kundgebungen des Kaisers fügen. Ob aber diese Zurückdrängung erfolgen solle durch Aufhebung der Vorrechte des Gymnasiums und demnächst durch Ausbreitung der realistischen Bildungsanstalten, oder durch eine innere Umgestaltung des Gymnasiallehrplans zu Gunsten der modernen Fächer, darüber vermochte man sich nicht recht schlüssig zu machen. So tat man auf beiden Wegen einige zaghafte Schritte: man förderte die realistischen Anstalten, liess auch die Realgymnasien bestehen; und dennoch versuchte man in der Hauptsache das Gymnasialmonopol zu retten und tastete zu diesem Zweck die überlieferte Eigenart des Gymnasiums in empfindlichster Weise an. Damit war man aber auf eine Bahn geraten, die nur zu völliger Vernichtung des klassischen Unterrichts führen konnte, da man ihn in einem Masse beschränkt hatte, dass ein auch nur einigermassen freier Verkehr der Jugend mit den Schriftstellern des Altertums fortan nicht mehr möglich war. Ein Fortschritt zwar war es, dass man mit dem lateinischen Aufsatz das alte Ziel der lateinischen Eloquenz entschlossen aufgab. Verständnis der klassischen Schriftsteller der Griechen und Römer sollte künftig das Ziel des altsprachlichen Unterrichts sein, Grammatik und schriftliche Übungen sollten nur noch als Mittel zum Zweck der Lesefertigkeit dienen. Die Fähigkeit schriftlicher und mündlicher Darstellung sollte fortan in der deutschen Sprache erzielt werden, und daher wurde mit Recht auch auf mündliche und schriftliche Übersetzungen ins Deutsche der grösste Wert gelegt; ungenügende Gesamtleistungen im Deutschen sollten nicht durch gute Leistungen in andern Fächern kompensiert werden können, sondern die Erteilung des Reifezeugnisses unbedingt ausschliessen. Aber anstatt nun die durch Aufgebung der lateinischen Eloquenz gewonnene Zeit für die dringend notwendige Erweiterung und Vertiefung der griechischen und lateinischen Lektüre zu verwenden, hatte man den altsprachlichen Unterricht so stark beschnitten, dass die Fertigkeit im Lesen noch erheblich geringer werden und damit der allgemeinbildende Charakter jenes Unterrichts völlig in Frage gestellt werden musste. Hatte doch durch die Reformen von 1882 und 1892 der lateinische Unterricht des Gymnasiums innerhalb eines Jahrzehntes 24 Wochenstunden, also fast 3 für jede Klasse, der griechische 6 Wochenstunden, für jede Klasse 1, verloren. Und so sprach Oskar Jäger nur die allgemeine Stimmung der Gymnasialmänner aus, wenn er bald nach der Veröffentlichung der neuen Lehrpläne in einer „Nach der Niederlage" betitelten Rede auf das

Gymnasium jenes Wort des römischen Prätors anwandte, das dem harrenden Volk zuerst die Gewissheit der schweren Niederlage am Trasimenischen See brachte: Pugna magna victi sumus. „Das alte Gymnasium", meinte er, „ist durch die neue Wendung der Dinge in seinen Grundfesten erschüttert. Den alten Namen einer Gelehrtenschule verdient es nicht mehr." Dass für die Verminderung der dem Unterricht zugemessenen Zeit die Verbesserung der Methode und der Lehrerbildung ein ausreichender Ersatz sei, wie dies die Führer des Einheitsschulvereins in Aussicht stellten, glaubte man in den Kreisen der konservativen Schulmänner nicht. Mit Nürnberger Trichtern, hatte Oskar Jäger schon vorher gelegentlich erklärt, und mit methodologisch-sublimierten Kraftgesundheitspillen, welche in sechs Stunden zu lehren verhiessen, was gewöhnliche Leute seither mit Mühe in zehn Stunden fertig gebracht hätten, wolle er sich nicht abgeben; und mit zahlreichen witzigen Ausfällen war er gegen die „Pädagogik der grossen Worte" unter dem Beifall der überwiegenden Mehrzahl der Gymnasialmänner zu Feld gezogen.

Die weitere Entwicklung hat gezeigt, dass diese pessimistische Auffassung von der Wirkung der starken Verkürzung des klassischen Unterrichts durchaus berechtigt war. Gelegentlich der Junikonferenz von 1900 stellten es nicht nur die schriftlichen Gutachten der Direktoren Fries und Kübler sowie des Professors Harnack als allgemein zugestandene Tatsache hin, dass sich der Stand der lateinischen Kenntnisse seit 1892 verschlechtert habe, sondern auch der Regierungskommissar Geh. Regierungsrat Dr. Matthias musste feststellen, dass von sämtlichen Verwaltungsberichten der Monarchie und von den erfahrensten Fachmännern beklagt werde, dass seit 1892 ein bedenklicher Rückgang des lateinischen Wissens eingetreten sei. Übrigens hatte die Schulverwaltung schon längst vorher den gemachten Fehler erkannt; denn schon 1895 sah sie sich zu einer Verfügung veranlasst, die den Gymnasien und Realgymnasien die Erlaubnis gewährte, dem Lateinischen auf der Oberstufe wieder eine wöchentliche Stunde zuzulegen. Eine wirksame Abhilfe war damit freilich nicht geschaffen.

Auch die übrigen grösseren Staaten des Deutschen Reiches folgten Preussen auf die Bahn der Schulreform. Die drei andern Königreiche erliessen sogar schon vorher 1891, Hessen 1893 neue Lehrpläne. Überall wurde der altsprachliche Unterricht zu Gunsten der modernen Fächer gekürzt, aber nirgends ging man darin so bedenklich weit wie in Preussen. Während man hier nur noch 62 wöchentliche Stunden Latein und 36 Stunden griechisch lehrte, hatte

man für diese Fächer in Bayern 66 und 36, in Hessen 68 und 36, in Baden 72 und 36, in Sachsen 71—73 und 40—42, in Württemberg gar 81 und 40 Stunden.

Und trotz aller Opfer, die das Gymnasium gebracht hatte, waren die Reformer nicht zufrieden gestellt und konnten es nicht sein. Die realistischen Anstalten hatten so lange keinen sicheren Boden unter den Füssen und konnten sich so lange nicht gedeihlich entwickeln, als die Frage der Berechtigungen nicht prinzipiell gelöst war. So hatte man durch die Reform von 1892 lediglich den klassischen Unterricht geschädigt, ohne doch die eigentliche Absicht, die der Kaiser verfolgt hatte, nämlich den modernen Bildungsstoffen einen möglichst breiten Raum im deutschen Erziehungswesen zu verschaffen, verwirklicht zu haben. Zufriedengestellt war daher nur der hannoversche Einheitsschulverein, der sich 1891 auflöste, weil er seine Hauptforderungen im wesentlichen erfüllt sah. Dagegen blickten die Gymnasialmänner voll schwerer Sorge in die Zukunft, und die Reformer warteten nur auf eine Gelegenheit, ihre Forderungen von neuem geltend zu machen.

---

4. Die Junikonferenz von 1900 und die jüngste preussische Schulreform.

Auf zwei Ziele richtete sich seit den Lehrplänen von 1892 hauptsächlich die Agitation der Reformfreunde: einmal auf die allgemeine Durchführung eines gemeinsamen lateinlosen Unterbaus für alle höheren Schulen, sodann auf die völlige Gleichberechtigung aller drei Gattungen von neunklassigen Anstalten.

Der Gedanke eines gemeinsamen lateinlosen Unterbaus, den ja Langes Verein für Schulreform von Anfang an auf seine Fahne geschrieben hatte, war in neuerer Zeit zuerst von dem Direktor der Düsseldorfer Realschule Ostendorf 1873 mit Nachdruck verfochten worden. In der Überzeugung, dass es zweckmässiger sei, die erste Ausbildung des Sprachsinns an einer lebenden neueren Sprache vorzunehmen als am Lateinischen, hatte er einen Plan ersonnen, nach dem allen höheren Schulen eine dreiklassige Unterstufe mit Französisch als einziger Fremdsprache zu Grund liegen und erst vom vierten Jahr an eine Gabelung in eine altklassische, eine neusprachliche und eine naturwissenschaftlich-mathematische Abteilung eintreten sollte. Obwohl die preussische Schulkonferenz von 1873 diesen Plan im allgemeinen abgelehnt hatte, war doch 1878 der

Direktor des Realgymnasiums in Altona, Dr. Schlee, ermächtigt worden, einen praktischen Versuch mit dem lateinlosen Unterbau zu machen. Der Altonaer Lehrplan, nach dem Französisch in Sexta, Englisch in Quarta, Lateinisch erst in Untertertia beginnt, war dann bis 1900 allmählich noch an acht weiteren norddeutschen und einer badischen Anstalt zur Einführung gelangt. Da er nur für Realgymnasium und Realschule bestimmt war, wurde das Gymnasium durch ihn nicht berührt.

Inzwischen war aber der Dezemberkonferenz von 1890 die Frage vorgelegt worden, ob sich für alle drei Schularten ein gemeinsamer Unterbau herstellen lasse. Die Konferenz hatte dies zwar mit 28 gegen 15 Stimmen verneint. Allein der Kultusminister v. Zedlitz-Trützschler hatte auf Anregung des 1891 von Altona nach Frankfurt a. M. berufenen Oberbürgermeisters Adickes die Erlaubnis erteilt, in dieser Stadt 1892 nicht nur an zwei Realgymnasien, sondern auch an dem städtischen Goethe-Gymnasium einen lateinlosen Unterbau einzuführen, so dass in Sexta Französisch, in Untertertia Lateinisch und in Untersekunda im Gymnasium Griechisch, im Realgymnasium Englisch angefangen wurde. Da die Regierung den Reformschulen die gleichen Berechtigungen zusicherte wie den Normalschulen, und da der Versuch nach der Ansicht der Nächstbeteiligten günstige Ergebnisse hatte, so gelangte der Frankfurter Lehrplan bis 1900 noch an 16 weiteren preussischen Gymnasien und Realgymnasien sowie auch an einigen ausserpreussischen Anstalten zur Einführung. Und so forderte der Verein für Schulreform mit Ungeduld die allgemeine Durchführung des Frankfurter Systems.

Anderseits nahmen aber auch die Bestrebungen auf Beseitigung des Gymnasialmonopols ihren Fortgang, und zwar begnügte man sich jetzt nicht mehr mit der Forderung der Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum medizinischen Studium, sondern man verlangte völlige Gleichberechtigung der drei neunklassigen Anstalten, da diese eine in den wesentlichen Punkten gleichartige Allgemeinbildung gewährten und die neueren Fremdsprachen für die sprachlich-logische Schulung den gleichen Wert besässen wie die alten. Schon im Jahr 1897 wurde diese Forderung auf den Versammlungen des „Allgemeinen deutschen Realschulmännervereins“ und des „Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens“ erhoben.

So kam das Jahr 1900 heran und brachte alsbald allerlei unbestimmte Gerüchte, dass sich das preussische Kultusministerium, an dessen Spitze seit 1899 Dr. Studt stand, nach kaum achtjähriger Geltung der bestehenden Lehrpläne wiederum mit der Absicht einer

durchgreifenden Schulreform trage. Alsbald regten sich die Reformfreunde, um ihre Wünsche zur Kenntnis der Regierung zu bringen. Schon im März legten 80 Professoren von Technischen Hochschulen durch Vermittlung des Professors Riedler dem Kaiser eine Petition vor, in der sie um Gleichberechtigung des Realgymnasiums und der Oberrealschule mit dem Gymnasium für die höheren Studien baten. Bald darauf richtete Professor Slaby von der Technischen Hochschule in Charlottenburg im Herrenhaus scharfe Angriffe gegen das Gymnasium, das als Vorschule für die technischen Studien gänzlich ungeeignet sei. In der gleichen Sitzung forderte der Frankfurter Oberbürgermeister Adickes entschieden für die Juristen Aufhebung des Zwanges, Griechisch zu lernen, und auch andere Redner traten für Erweiterung der Studienberechtigungen der Realgymnasien ein. Die Zulassung ihrer Abiturienten zum juristischen Studium, die schon im Jahr 1898 eine Eingabe von Frankfurter Juristen an das Staatsministerium gewünscht hatte, verfocht jetzt Adickes selbst aufs wärmste in der „Deutschen Juristenzeitung" und rief dadurch eine lebhafte Erörterung hervor, bei der freilich eine grössere Anzahl hervorragender akademischer Lehrer der Rechtswissenschaft und praktischer Juristen mit aller Entschiedenheit für Beibehaltung der humanistischen Vorbildung sich aussprach. Die allgemeinste Aufmerksamkeit aber erregte eine grosse reformfreundliche Kundgebung, die der Verein deutscher Ingenieure, der Realschulmännerverein, der Verein für Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens und der Verein für Schulreform am 5. Mai 1900 zu Berlin gemeinschaftlich veranstalteten. Sie forderten völlige Gleichberechtigung aller neunklassigen Schulen für alle höheren Studien sowie Einführung eines die drei unteren Klassen umfassenden lateinlosen Unterbaus. Eine dahingehende Petition wurde in Umlauf gesetzt und fand in wenigen Wochen 17 681 Unterschriften.

Angesichts dieser Vorgänge gaben sich die Freunde des humanistischen Gymnasiums den ernstesten Besorgnissen hin. Nach den Erfahrungen von 1892, wo der klassische Unterricht ausschliesslich die Kosten der Reform bezahlt hatte, konnte man nicht anders als die Lage für äusserst ernst ansehen. Und auch jetzt wieder war der leitende Gesichtspunkt, von dem die preussische Regierung ausging, die Vermehrung des realistischen Wissens, die als ein Bedürfnis der Zeit erscheine. Dies beweisen die einleitenden Worte des Kultusministers auf der Junikonferenz, und die Kräftigung des Gymnasiums, die er nachher im Abgeordnetenhaus als ein Hauptziel der ganzen Schulreform bezeichnete, kam jedenfalls erst in zweiter Linie in Betracht. Somit schien man in der Tat das Schlimmste befürchten zu müssen.

Da war es nun von der grössten Bedeutung, dass sich seit 1890 in den Anschauungen der Mehrzahl der Gymnasialfreunde eine bemerkenswerte Wandlung vollzogen hatte. Damals hatten sie durchweg den Standpunkt vertreten, alles Heil des deutschen Bildungswesens hänge davon ab, dass das Gymnasium sowohl seinen überlieferten Lehrgang, als auch seine privilegierte Stellung behalte. Nur einzelne einsichtige Freunde des klassischen Unterrichts waren schon damals zu der Erkenntnis gelangt, dass eine Verleihung gleicher Berechtigungen an alle neunklassigen Anstalten im dringenden Interesse des Gymnasiums liege. Namentlich der jetzige Direktor des städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums in Düsseldorf, Paul Cauer, hatte seit 1889 in einer Reihe von Broschüren und Aufsätzen nachgewiesen, dass eine Festhaltung des Gymnasialmonopols mit Notwendigkeit dazu führen müsse, durch fortgesetzte Aufnahme moderner Stoffe in den Gymnasiallehrplan den klassischen Unterricht verkümmern zu lassen und so das Gymnasium von innen heraus zu sprengen. Die Lehrpläne von 1892 hatten jedermann gezeigt, wie recht er gehabt hatte. Eine noch weitere Einschränkung des klassischen Unterrichts wäre seiner Vernichtung gleich gekommen; so entschloss man sich denn auf der Seite der Gymnasialpartei rasch, auf jedes Vorrecht des Gymnasiums zu verzichten in der wohlbegründeten Erwägung, dass man dann nicht nur jeden weiteren Versuch der Modernisierung des Gymnasiums abzulehnen, sondern auch eine Rückbildung zu einem seinem Wesen mehr entsprechenden Lehrplan zu erstreben berechtigt sein werde. Demgemäss nahm der Gymnasialverein auf seiner Hauptversammlung in Braunschweig am 5. Juni 1900 zwei Thesen an. In der ersten erklärte er sich gegen die Verallgemeinerung des Lehrplans des Reformgymnasiums und gegen die Einführung des gemeinsamen lateinlosen Unterbaus und wünschte, dass das Gymnasium in seiner Eigenart von unten bis oben erhalten bleibe und insbesondere der griechische Unterricht nicht geschmälert werde. In der zweiten sprach er aus, das Gymnasium sei dafür organisiert, für akademische Studien die allgemeine Vorbildung zu geben; sollte aber diese Aufgabe der Oberrealschule und dem Realgymnasium gleichfalls übertragen werden, so sei vom Standpunkt des Gymnasialvereins gegen die Einräumung der entsprechenden Rechte kein Einspruch zu erheben; an der Überzeugung des Vereins von der besonderen Mission des Gymnasiums und speziell des griechischen Unterrichts für das nationale Bildungsleben werde aber dadurch nichts geändert. Zur Begründung der zweiten These hatte Oskar Jäger ausgeführt, nach seiner Überzeugung sei zwar die Vorbildung, die das Real-

gymnasium und die Oberrealschule biete, nicht die richtige für die Universität. Es sei ihm also sehr fraglich, ob diesen Anstalten mit der Einräumung der betreffenden Berechtigungen ein Dienst erwiesen würde; allein das Gymnasium habe kein Interesse daran, sich zu widersetzen, und es sei schon ein Gewinn, wenn dem törichten Gerede vom Monopol ein Ende gemacht würde. „Die Angriffe haben sich stets in erster Linie gegen uns gerichtet", meinte er, „während das nächste Interesse an der Frage nicht wir, sondern die Universitäten haben: wir werden richtig handeln, wenn wir geschlossen und unbesiegt eine Flankenstellung beziehen und, sofern noch Kampf nötig ist, es den zunächst Beteiligten, den Universitäten, überlassen, sich mit den Forderungen der Verbündeten vom 5. Mai auseinanderzusetzen." Auf Antrag Cauers wurden zu dieser Braunschweiger Erklärung des Gymnasialvereins dann auch Unterschriften gesammelt, deren innerhalb der nächsten Monate 15705 einliefen und mit der Erklärung veröffentlicht wurden.

So hatte man jetzt einen gemeinsamen Boden gefunden, auf dem man sich von rechts und links begegnen konnte, als vom 6. bis 8. Juni 1900 in Berlin wiederum eine preussische Schulkonferenz, die vierte seit etwa einem halben Jahrhundert, abgehalten wurde. Der Kaiser nahm diesmal nicht persönlich teil; den Vorsitz führte der Kultusminister Dr. Studt, und ausser den Regierungskommissaren waren noch 34 Mitglieder geladen, von denen die Hälfte Professoren von Universitäten und Technischen Hochschulen, aber nur fünf Schulmänner waren. Die Verhandlungen zeichneten sich diesmal durch Besonnenheit und Gründlichkeit, vor allem aber durch grössere Klarheit über den einzuschlagenden Weg vorteilhaft vor denen der Dezemberkonferenz aus. Mit grossem Nachdruck griffen übrigens auch die beiden anwesenden Vertreter des Militär-Erziehungswesens, General v. Funck und Generalmajor v. Seckendorff, in die Beratungen ein und übten auf deren Gang wiederholt massgebenden Einfluss. Es stimmte das zu der schon damals von verschiedenen Seiten aufgestellten Behauptung, dass der Anstoss zu der neuen Schulreform von der Oberleitung des Militär-Erziehungswesens ausgegangen, oder dass mindestens die Rücksicht auf dieses von entscheidender Bedeutung für die Reform gewesen sei. Für die Militärverwaltung handelte es sich darum, den Abiturienten der Zentralkadettenanstalt die Erlaubnis zum medizinischen und womöglich juristischen Studium zu verschaffen, im Interesse derjenigen jungen Offiziere, die aus irgend einem Grund die militärische Laufbahn aufgeben müssen, und zugleich im Interesse der Erhaltung eines ausreichenden Zudranges zu den militärischen

Bildungsanstalten. Und da das militärische Interesse notwendigerweise bei der Ordnung aller unsrer öffentlichen Einrichtungen bedeutend in die Wagschale fällt, so war diese Sachlage für die Gymnasialpartei eine besonders dringende Mahnung, einem Verzicht auf alle Vorrechte des Gymnasiums zuzustimmen. Denn solange für fast alle Universitätsstudien das Reifezeugnis des Gymnasiums ververlangt wurde, musste man befürchten, dass die Militärverwaltung ihren ganzen Einfluss aufbieten werde, um das Griechische fakultativ zu machen oder ganz zu beseitigen.

Dass die Unterrichtsverwaltung diesmal genau wusste, was sie wollte, zeigten schon die einleitenden Worte des Ministers. Die angestrebte Erweiterung des realistischen Wissens, war ihr Grundgedanke, sei 1892 nicht in dem nötigen Masse erreicht, das durch die wirtschaftliche Weiterentwicklung unsres Volkes gefordert werde. Man könne nun zwei Wege einschlagen. Der eine sei eine Verstärkung der realistischen Fächer auf dem Gymnasium. Dann sei aber zu fürchten, dass dieses seinen humanistischen Charakter mehr und mehr einbüssen werde. Deshalb frage es sich, ob es nicht empfehlenswert sei, den andern Weg zu wählen, das Berechtigungswesen umzugestalten und die Gleichwertigkeit der auf den realistischen Anstalten erworbenen Bildung anzuerkennen, wodurch die Gymnasien an Zahl abnehmen, aber an innerer Kraft und Geschlossenheit gewinnen würden. Demgemäss setzte der Minister die entscheidende Frage, die man auf der Konferenz von 1890 nur in letzter Minute gestreift hatte, an die Spitze: In welchen Beziehungen erscheint eine Umgestaltung des Berechtigungswesens nötig? Nach dem Antrag des Regierungskommissars, der von Harnack etwas anders formuliert wurde, beschloss man mit allen gegen drei Stimmen: „Wer die Reifeprüfung einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer erworben. Da aber die drei neunklassigen Anstalten in Hinsicht auf Spezialkenntnisse und auf die Art der Gesamtbildung in verschiedener Weise für die verschiedenen Berufszweige vorbereiten, so ist in Bezug auf jedes Studium die geeignetste Anstalt ausdrücklich zu bezeichnen. Ist eine andere gewählt worden, so hat eine ausreichende Ergänzung durch Besuch von Vorkursen auf der Hochschule oder in sonst geeigneter Weise zu erfolgen. Diese wird für jedes Fach durch besondere Anordnung bestimmt.“ In der vorausgegangenen Diskussion sprach sich besonders Professor Slaby mit Begeisterung über die Neuerung aus, die von hoher Bedeutung für unser gesamtes nationales Kulturleben sei und einer neuen Geistes-

richtung eine neue Bahn eröffne zu Betätigung frischer, lebensvoller Kräfte. Die konservativ Gesinnten stimmten zwar ebenfalls zu, erklärten aber, die Neuerung nur als Notbehelf betrachten zu können, ohne irgendwie dafür begeistert zu sein. So bezeichnete sie Dr. Kropatscheck als eine nicht unbedenkliche Sache, aber nach Lage der Dinge als den einzigen Weg, um aus den durch das Berechtigungswesen geschaffenen unhaltbaren Zuständen, die sämtliche Typen unserer höheren Schulen ruiniert hätten, herauszukommen. So stimmte er für die gleiche Berechtigung aller Anstalten mehr in dem negativen Sinn, dass sie am besten alle überhaupt keine Berechtigungen hätten. Entschiedenen Widerspruch gegen den Antrag erhob Theodor Mommsen, der die Gleichwertigkeit der Realgymnasialbildung mit der humanistischen in Abrede stellte und deshalb die Gleichberechtigung für das Fach der Jurisprudenz ausgeschlossen wissen wollte. Dagegen stimmte Professor v. Wilamowitz der Gleichberechtigung aller Schulgattungen rückhaltlos zu.

Nachdem man so die Hauptforderung der Schulreformer zugestanden hatte, konnte man von gymnasialer Seite ihre zweite Forderung auf Einführung eines allgemeinen lateinlosen Unterbaus mit gutem Recht ablehnen. Denn die Vereinigung beider Ansprüche enthielt doch eine Unbilligkeit, ja einen inneren Widerspruch; man konnte doch nicht gleichzeitig den Grundsatz des freien Wettkampfes der verschiedenen Schulgattungen aufstellen und dem Gymnasium eine Verfassung aufnötigen, die sowohl die Zeit des lateinischen und griechischen Unterrichts schmälerte wie seinen ruhigen gleichmässigen Betrieb störte. So stellte der Regierungskommissar zu dieser Frage selbst den Leitsatz auf, die Einführung eines gemeinsamen Unterbaus für die drei Arten der höheren Lehranstalten sei, wenn überhaupt, so doch jedenfalls zur Zeit nicht ratsam, doch solle einer Weiterführung des damit in Altona, Frankfurt und andern Orten gemachten Versuches nicht entgegengetreten werden. Auch der Direktor des Frankfurter Goethe-Gymnasiums Dr. Reinhardt gab zu, nach dem Beschluss über die Gleichberechtigung aller Schulgattungen habe die Frage des gemeinsamen Unterbaus weit geringere Bedeutung; doch meinte er, im Interesse der kleineren Orte, die nur lateinlose Schulen mit altsprachlichen Nebenkursen hätten, werde es nötig sein, in jeder Provinz ein oder mehrere Reformgymnasien einzurichten; man solle also nicht alle Schulen nach dem Frankfurter Lehrplan umwandeln, aber die bestehenden Reformanstalten nicht in ihrer Entwicklung stören. Einige weitere Redner bekannten sich sehr entschieden als prinzipielle Gegner des lateinlosen Unterbaus. Dagegen erklärte der Vertreter des Finanzministers v. Miquel, es

entspreche aus sozialen Rücksichten einem dringenden Bedürfnis der kleinen Orte und des platten Landes, dass in einer beschränkten Anzahl von Gymnasien, die möglichst gleichmässig verteilt sein müssten, Latein erst in Tertia und Griechisch in Sekunda beginne, damit in kleinen Orten leicht Schuleinrichtungen zu treffen seien, die es gestatteten, die Kinder möglichst lange im Elternhaus zu behalten. Und da auch die beiden Generäle sehr lebhaft für den Anfang mit dem Französischen sprachen, ja sogar die Hoffnung auf eine baldige allgemeine Einführung des Frankfurter Systems äusserten, so fiel der Beschluss nach ihrem Wunsch verhältnismässig günstig für die Reformanstalten aus. Er lautete: „Es ist zur Zeit nicht ratsam, einen gemeinsamen Unterbau für die drei Arten der höheren Lehranstalten durch Beginn mit dem Französischen und Hinausrücken des Lateinischen allgemein einzurichten. Indessen wird einer zweckentsprechenden Weiterführung des damit in Altona, Frankfurt a. M. und an andern Orten gemachten Versuchs nicht entgegenzutreten und eine allmähliche Erweiterung desselben zu fördern sein."

Eine weitere der Konferenz vorgelegte Frage ging dahin, ob es empfehlenswert oder doch unbedenklich sei, a) den Anfang des griechischen Unterrichts auf eine höhere Stufe zu verlegen, b) an Stelle des Griechischen Englisch wahlweise zuzulassen. Wie seitens des Berichterstatters des Ministeriums mitgeteilt wurde, hatten die Äusserungen sämtlicher Provinzial-Schulkollegien sowie die Mehrzahl der übrigen Gutachten sich gegen jedes Hinaufschieben des griechischen Unterrichts ausgesprochen; auch sei zu berücksichtigen, dass der Gymnasialverein sich im gleichen Sinn geäussert habe, und dass man in Bayern, Württemberg, Sachsen, Baden und anderen Bundesstaaten nicht gewillt sei, eine weitere Beschränkung des altklassischen Unterrichts mitzumachen; noch grössere Bedenken habe man gegen die wahlfreie Zulassung des Englischen für das Griechische geäussert. In der Diskussion bekämpften fast alle Redner jede Verkürzung des Griechischen mit grosser Entschiedenheit. Besonders eindrucksvoll tat dies Harnack. „Wahlfreies Englisch einführen", sagte er, „heisst so viel als die Kenntnis der alten Kultur an den Gymnasien abschaffen und eine grammatische Behandlung für diejenigen, welche Theologie und Philologie studieren wollen, an die Stelle setzen." Bei einer Hinaufschiebung des Griechischen aber könne man zwar das äussere Ziel unter Umständen erreichen, aber an Stelle des ruhigen Arbeitens werde ein Betrieb mit Dampf treten, der im Griechischen selbst nur zu einem errafften Besitz führen könne und die übrigen Fächer in den letzten Schuljahren allzusehr einengen werde. Und v. Wilamowitz erklärte

den Vorschlag, das Englische gegen das Griechische wahlfrei zu machen, für eine Ungeheuerlichkeit; wenn man so getan habe, als hätten bisher die Vertreter klassischer Bildung kein Englisch gelernt, sei ihm dies gewesen, als käme jemand und wollte ihm ein paar Ohrfeigen geben. Auch Gymnasialdirektor Dr. Reinhardt bezeichnete es, nachdem jetzt alle Anstalten gleichgestellt seien, als eine Ungerechtigkeit, dem Gymnasium etwas aufzudrängen, was 99 % seiner Vertreter nicht wollten. Schliesslich nahm man fast einstimmig den Antrag Wilamowitz an: „Es erscheint ausgeschlossen, an Stelle des Griechischen Englisch wahlfrei zuzulassen, weil es das Gymnasium zerstören würde. Den Anfang des griechischen Unterrichts über die Untertertia hinaufzuschieben, erscheint im allgemeinen nicht angezeigt, abgesehen von den Anstalten mit Frankfurter Lehrplan."

Aus den übrigen Verhandlungen der Konferenz verdienen folgende Punkte Erwähnung. Die Frage, ob eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts am Realgymnasium nötig sei, wurde auf Antrag des Generals v. Funck dahin beantwortet, dass eine solche nicht durch Vermehrung der Stundenzahl zu erfolgen habe, obwohl der Ministerialreferent mitgeteilt hatte, dass alle Provinzial-Schulkollegien und alle hervorragenden Realschulmänner warm für eine Vermehrung eingetreten seien, und obwohl auf der Konferenz selbst Realgymnasialdirektor Dr. Schwalbe im gleichen Sinn gesprochen hatte. In Hinsicht auf die Hebung des Unterrichts in den einzelnen Lehrgegenständen teilte der Referent, Geh. Regierungsrat Dr. Matthias, mit, bezüglich des Lateinischen werde einstimmig beklagt, dass seit 1892 ein bedenklicher Rückgang des Wissens eingetreten sei. Der Fehler liege vielleicht in einer zu starken Anwendung der induktiven Methode. Vor allem werde es darauf ankommen, den Rückgang der Kenntnisse durch Sicherung des grammatischen Wissens, durch häufigere Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische und durch Wiedereinführung lateinischer Sprechübungen aufzuhalten. Der Unterricht in den neueren Sprachen habe erfreuliche Fortschritte gemacht, obgleich auch hier mitunter die grammatische Sicherheit hinter der äusseren Gewandtheit des Sprechens zu sehr zurücktrete und für die Ausbildung der Lehrer noch manches zu tun bleibe. Der Geschichtsunterricht sei als das erfreulichste Arbeitsfeld seit 1870 zu bezeichnen; doch sei eine Lücke, dass die römische Kaiserzeit und besonders der Eintritt des Christentums in die Weltgeschichte und seine allmähliche Verbindung mit der Kultur des Altertums nicht genügend berücksichtigt werde. In der Diskussion wurde von verschiedenen Seiten eine grössere Betonung des Englischen im Gymnasium gewünscht und von der Konferenz ein

dahinzielender Antrag mit Mehrheit angenommen. Harnack begründete eingehend die Notwendigkeit einer gründlicheren Behandlung der römischen Kaiserzeit, weil die gesamte heutige Kultur abgesehen von den Errungenschaften der neueren Naturwissenschaft in den ersten vier Jahrhunderten unsrer Zeitrechnung ihre Wurzeln habe. „Es soll den Schülern vorgeführt werden, wie vom ersten bis zum vierten Jahrhundert die Kultur entstanden ist, die das folgende Jahrtausend beherrscht hat. Der Hauptpunkt dabei ist die Verbindung des Staates und der antiken Welt mit dem Christentum und der Kirche: sie verständlich zu machen, darauf muss alles abzielen." Während aber v. Wilamowitz und Reinhardt mit Harnacks Idee zu sympathisieren erklärten, meinte Mommsen, er würde ebenfalls völlig beistimmen, wenn es möglich wäre, eine Geschichte der Menschheit unter den römischen Kaisern zu schreiben; aber allgemein sei der Unterricht auf diesem Gebiet unausführbar, er müsse sich beschränken auf die Augusteische und die Konstantinische Zeit. Bedeutsam war es bei allen Beratungen über die Gestaltung der Lehrpläne, dass von der Überbürdung der Jugend, die auf der Dezemberkonferenz geradezu der leitende Gesichtspunkt gewesen war, gar nicht mehr die Rede war; im Gegenteil wurde die Anschauung offen ausgesprochen, dass die Gesamtstundenzahl nicht zu hoch und in den oberen Klassen sogar eine Vermehrung derselben statthaft sei, und nur der Berliner Chemiker Professor Dr. Fischer erhob in seiner Eigenschaft als Mitglied des Kaiserlichen Gesundheitsamtes gegen eine solche Einspruch.

Von Interesse waren dann noch die Erörterungen über die 1892 eingeführte Abschlussprüfung nach Untersekunda. Der Berichterstatter des Ministeriums führte selber aus, der erwartete Erfolg sei nicht eingetreten, der Zudrang ungeeigneter Elemente zu den Gymnasien und Realgymnasien habe eher zugenommen. Ferner hätten sich minderbegabte Schüler öfters gerade durch das Bestehen der Abschlussprüfung ermutigen lassen, auch das Abiturientenexamen zu versuchen und zu studieren. Endlich werde durch die Prüfung der Unterrichtsbetrieb der Untersekunda beeinträchtigt und eine Überlastung der Lehrer und Schüler herbeigeführt. Nach kurzer Besprechung wurde beschlossen, es sei darauf Bedacht zu nehmen, die Abschlussprüfung möglichst bald zu beseitigen; zugleich sei auch die Aufhebung der Schlussprüfung bei den Nichtvollanstalten und die Revision der Reifeprüfung bei den Vollanstalten ins Auge zu fassen. Weitere Beschlüsse der Konferenz gingen auf Förderung der körperlichen Übungen, auf Erleichterung der wissenschaftlichen Fortbildung der Lehrer der höheren Schulen, auf Beschränkung der

Höchstzahl der Schüler in den einzelnen Klassen, auf Einführung einer Unterweisung in der Hygiene, auf wahlfreie Zulassung des Englischen anstatt des Französischen in der Reifeprüfung der Gymnasien und dergleichen. Die Neugestaltung des Lehrplans der Gymnasien und Realgymnasien sollte einer Kommission überwiesen werden, zu der hervorragende Schulmänner zuzuziehen seien. Der Minister schloss die Beratungen mit Worten des Dankes und dem Ausdruck der Hoffnung auf eine gedeihliche Weiterentwicklung des Schulwesens.

Einige Monate später erfolgte auf die Vorlage des Ministers unterm 26. November 1900 ein Erlass des Kaisers zur Schulreform. Darin werden unter anderm folgende Gesichtspunkte aufgestellt:

1. „Bezüglich der Berechtigungen ist davon auszugehen, dass das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind und nur insofern eine Ergänzung erforderlich bleibt, als es für manche Studien und Berufszweige besonderer Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittlung nicht oder doch nicht in demselben Umfange zu den Aufgaben jeder Anstalt gehört. Dementsprechend ist auf die Ausdehnung der Berechtigungen der realistischen Anstalten Bedacht zu nehmen."

2. „Durch eine grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten wird die Möglichkeit geboten, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen. Mit Rücksicht hierauf will Ich nichts dagegen erinnern, dass im Lehrplan der Gymnasien und Realgymnasien das Lateinische eine entsprechende Verstärkung erfährt. Besonderen Wert aber lege Ich darauf, dass bei der grossen Bedeutung, welche die Kenntnis des Englischen gewonnen hat, diese Sprache auf den Gymnasien eingehender berücksichtigt wird. Deshalb ist überall neben dem Griechischen englischer Ersatzunterricht bis Untersekunda zu gestatten und ausserdem in den drei oberen Klassen der Gymnasien, wo die örtlichen Verhältnisse dafür sprechen, das Englische an Stelle des Französischen unter Beibehaltung des letzteren als fakultativen Unterrichtsgegenstandes obligatorisch zu machen."

3. „Die Direktoren werden, eingedenk der Mahnung: **Multum,** non multa in verstärktem Masse darauf zu achten haben, dass nicht für alle Unterrichtsfächer gleich hohe Anforderungen gestellt, sondern die wichtigsten unter ihnen nach der Eigenart

der verschiedenen Anstalten in den Vordergrund gerückt und vertieft werden.“ Dafür erfolgen dann noch einige einzelne Weisungen.

4. „Da die Abschlussprüfung den bei ihrer Einführung gehegten Erwartungen nicht entsprochen und namentlich dem übermässigen Andrange zum Universitätsstudium eher Vorschub geleistet, als Einhalt getan hat, ist dieselbe baldigst zu beseitigen.“
5. „Die Einrichtung von Schulen nach den Altonaer und Frankfurter Lehrplänen hat für die Orte, wo sie besteht, nach den bisherigen Erfahrungen im ganzen sich bewährt. Durch den die Realschulen mitumfassenden gemeinsamen Unterbau bietet sie zugleich einen nicht zu unterschätzenden sozialen Vorteil. Ich wünsche daher, dass der Versuch nicht nur in zweckentsprechender Weise fortgeführt, sondern auch, wo die Voraussetzungen zutreffen, auf breiterer Grundlage erprobt wird.“

Nach diesen Gesichtspunkten erfolgte die preussische Schulreform von 1901. Am 29. Mai dieses Jahres erschienen die neuen „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preussen“, nachdem schon einige Wochen vorher durch Ministerialverfügung die wichtigsten Änderungen im Lehrplan bestimmt worden waren, so dass sie schon mit Beginn des neuen Schuljahres in Kraft treten konnten. In ihrem Grundgedanken steht die Ordnung von 1901 im bestimmten Gegensatz zu derjenigen von 1892, obgleich sie offiziell als eine Weiterführung derselben bezeichnet wurde. Während man vor zehn Jahren im Grund noch an dem Gedanken einer einheitlichen Vorbildung für alle höheren Berufe festgehalten hatte, eröffnete die neue Ordnung eine Vielheit gleichberechtigter und deshalb grundsätzlich eigenartig zu gestaltender Bildungswege.

Dies kam natürlich in erster Linie dem Gymnasium zu statten. Der Lehrplan der Oberrealschule blieb abgesehen von einer kleinen Vermehrung der Geschichts- und Geographiestunden unverändert. Das Realgymnasium erhielt durch Vermehrung des Lateinunterrichts um 6 Stunden die Erfüllung eines dringenden Wunsches. Im Gymnasium wurde die Gesamtstundenzahl von 252 auf 259 vermehrt, und von den 7 zugesetzten Stunden wurden 6 dem Lateinischen, 1 dem Französischen zugewiesen. So hatte das Lateinische zwar nur einen Teil der 1892 verlorenen Stunden zurückerhalten, aber immerhin hatte der klassische Unterricht seit langen Jahren zum erstenmal wieder einen entschiedenen Fortschritt gemacht, und mit allgemeiner Genugtuung sprachen es seine Freunde aus, dass jetzt die Aufgabe des humanistischen Gymnasiums in Preussen doch wieder lösbar geworden sei. Und nicht nur in der Vermehrung der

lateinischen Stunden lag ein Erfolg der durch den Gymnasialverein vertretenen konservativen Richtung, sondern auch in der Weisung, auf die alten Sprachen in den Prüfungen ganz besonderen Wert zu legen, sowie in der stärkeren Betonung der grammatischen Seite des Unterrichts. Als Ziel des altsprachlichen Unterrichts wird zwar ausschliesslich das Verständnis der alten Literaturwerke und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums hingestellt, aber dabei wird die Notwendigkeit der Grundlage einer sicheren grammatischen Schulung scharf hervorgehoben. Deshalb wird das induktive Verfahren, von dem man sich 1892 Wunder versprochen hatte, nur mit Einschränkung empfohlen, dagegen wird für alle Klassen ein sorgfältig geleitetes mündliches Übersetzen ins Lateinische aus einem Übungsbuch verlangt, und während der Lehrplan von 1892 für die lateinischen Klassenarbeiten die beschämende Weisung gegeben hatte, sie müssten im engsten Anschluss an Gelesenes fast nur als Rückübersetzungen ins Latein behandelt werden, wird jetzt sehr mit Recht bestimmt, sie sollten einfach gehalten sein, müssten aber an die Denktätigkeit solche Ansprüche stellen, dass ihre Übertragung als selbständige Leistung gelten könne; ja selbst für das Griechische werden die 1892 für die Oberklassen abgeschafften schriftlichen Übersetzungen in die Fremdsprache wieder eingeführt. Im ganzen erscheinen die neuen Lehrpläne nur als eine neue Ausgabe derjenigen von 1892, aber als eine durch klare Fassung der Bestimmungen und verständige und besonnene Abwägung der methodischen Bemerkungen sehr verbesserte Ausgabe. Der leitende Gesichtspunkt ist die Hervorhebung der allen Schulen gemeinsamen Fächer, die den einheitlichen Charakter unsres Schulwesens verbürgen, sowie die Betonung der Notwendigkeit, die Fremdsprachen dem Hauptzweck der nationalen Erziehung dienstbar zu machen und daher je nach ihrer Bedeutung für die Eigenart der einzelnen Schulgattungen in verschiedener Weise zu betreiben. Im übrigen gewährt der neue Lehrplan namentlich in Hinsicht auf die Lektüre eine weitgehende Freiheit und unterscheidet sich auch darin vorteilhaft von seinem Vorgänger, dessen Bestimmungen ein Mann wie Wilamowitz den Vorwurf der Beschränktheit und Überhebung zu machen sich nicht gescheut hat. Für die griechische Lektüre ist eine bemerkenswerte Neuerung die Ermächtigung zur Benützung eines Lesebuches, das die Aufgabe habe, neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte zu bringen. Diese Bestimmung entsprang der Anregung von Wilamowitz, der in einem ausführlichen Gutachten für die Junikonferenz es als Hauptziel des

griechischen Unterrichts bezeichnet hatte, der Jugend ein geschichtliches Verständnis für die anderthalbtausendjährige Periode griechischer Weltkultur zu gewähren, und der nun selbst ausgewählte Abschnitte aus der gesamten Prosaliteratur der Griechen zu einem Lesebuch für den Schulgebrauch zusammenstellte, das 1902 erschienen ist.

Da die neuen preussischen Lehrpläne dem altsprachlichen Unterricht des Gymnasiums nur ungefähr den gleichen Umfang zurückgaben, den er in dem übrigen Deutschland immer behalten hatte, so konnten sie zu einer Neuordnung des Unterrichts in den andern deutschen Staaten keinen Anlass bieten. Der wesentlichste Teil der Schulreform lag auch nicht in den neuen Lehrplänen, sondern in der Durchführung des Grundsatzes der Gleichberechtigung aller Schulgattungen. Diese wurde von der preussischen Regierung ohne Verzug in Angriff genommen, wenn sie auch nicht so rasch von statten ging, wie es die Ungeduld mancher Reformer wünschte.

Schon am 20. März 1901 verfügte ein Erlass des Kultusministers die Zulassung der Abiturienten der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen zu der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen. Infolgedessen wurde ein Zusatz zur Prüfungsordnung gemacht, der für die Prüfung in Französisch und Englisch die Kenntnis der lateinischen Elementargrammatik nebst der Fähigkeit, einfache Schulschriftsteller, wie Cäsar, wenigstens in leichteren Stellen richtig zu übersetzen, verlangt, für die Prüfung in Geschichte aber den Nachweis der für das Verständnis griechisch oder lateinisch geschriebener Geschichtsquellen erforderlichen Sprachkenntnisse fordert. Für die Germanistik erschien eine ähnliche Bestimmung wegen ihrer ständigen Verbindung mit andern sprachlich-geschichtlichen Fächern als überflüssig. Dagegen wird zur Prüfung für den Staatsarchivdienst und für den Bibliotheksdienst nach wie vor das Reifezeugnis eines Gymnasiums verlangt.

Von ärztlicher Seite hatte man sich von jeher heftig gegen die Zulassung von Realgymnasialabiturienten zum Studium der Medizin gewehrt, doch waren seit etwa 1880 immer mehr Stimmen aus Fachkreisen für eine solche laut geworden. Immerhin erhoben die Ärztevereine bis in die neueste Zeit vielfach entschiedenen Einspruch, um eine weitere Überfüllung ihres Berufes und ein weiteres Sinken des sozialen Ansehens ihres Standes zu verhüten. Da brachte die neue Prüfungsordnung für die Ärzte vom 28. Mai 1901 die Entscheidung. Danach werden die Abiturienten der Gymnasien und Realgymnasien ohne Unterschied zum Examen zugelassen, solche der Oberreal-

schulen müssen eine Ergänzungsprüfung im Lateinischen ablegen. Diese Ordnung, die bekanntlich für das ganze Reich gilt, ist am 1. Oktober 1901 in Kraft getreten.

Den heftigsten Widerstand gegen die Aufgabe der gymnasialen Vorbildung erhoben die Juristen, wie dies namentlich die Gutachten hervorragender Rechtslehrer zeigen, die im Jahrgang 1900 der „Deutschen Juristenzeitung" erschienen sind. Man machte geltend, das Rechtsstudium in seiner heutigen Gestalt ruhe auf der historischen Grundlage des Verständnisses des römischen Rechtes, das nur bei einer gewissen Vertrautheit mit der gesamten Kultur des Altertums möglich sei; ausserdem sei das eigentliche Arbeitsfeld der Juristen die menschliche Gesellschaft, in deren Wesen man durch die humanistische Bildung des Gymnasiums den tiefsten Einblick erhalte. Dagegen gab auf der Junikonferenz selbst Mommsen unbeschadet seiner Gegnerschaft gegen das Realgymnasium zu, dass für die spezielle Wissenschaft der Juristen das Griechische so gut wie gar nicht in Betracht komme und das Lateinische zwar nicht gerade überflüssig, aber viel weniger wichtig als die modernen Sprachen sei. Die Entscheidung fiel nach längeren Verhandlungen auch hier für die Realanstalten günstig aus. Durch Bekanntmachung der Minister der Justiz und des Unterrichts vom 1. Februar 1902 wurde zwar als die geeignetste Anstalt zur Vorbildung für den juristischen Beruf das humanistische Gymnasium bezeichnet, aber die Zulassung zum Rechtsstudium doch den Abiturienten deutscher Gymnasien und Realgymnasien sowie preussischer Oberrealschulen gewährt; zugleich wurde bestimmt, dass die Angehörigen der beiden letzten Kategorien bei der Einschreibung in die Fakultät ausdrücklich darauf hinzuweisen seien, dass es ihnen bei eigner Verantwortung überlassen bleibe, sich die für ein gründliches Verständnis der Quellen des römischen Rechts erforderlichen Vorkenntnisse anderweit anzueignen, und dass in Aussicht genommen sei, Vorkehrungen zu treffen, wonach sie sich über jene Vorkenntnisse auszuweisen hätten.

Von der Einrichtung obligatorischer Vorkurse auf der Universität oder gar besonderer Vorexamina, die auf der Junikonferenz von verschiedenen Seiten als nötig bezeichnet worden waren, nahm man also wegen der Schwierigkeit der Durchführung Abstand. Allerdings wurden durch Erlasse des Kultusministers vom 10. und 12. April 1902 an sämtliche Universitätskuratoren vom Sommer-Semester 1902 an für alle preussischen Universitäten Anfangskurse im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und philosophischen Fakultät, sowie Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen

des römischen Rechts festgesetzt. Man begnügte sich aber damit ihren Besuch zu empfehlen und sah von allen Zwangsmassregeln ab. So blieben nur von der theologischen Fakultät gemäss den Wünschen der kirchlichen Behörden die Realabiturienten auch fernerhin ausgeschlossen. Die preussische Generalsynode hatte am 2. Juli 1900 einstimmig erklärt, sie halte nach wie vor die Vorbildung durch ein humanistisches Gymnasium für die normale Voraussetzung des Studiums der Theologie, und der Oberkirchenrat hatte dem zugestimmt. Die katholischen Bischöfe Preussens hatten sich in einer Eingabe an das Kultusministerium vom 21. August 1900 ebenfalls für die Beibehaltung der ausschliesslich humanistischen Vorbildung der Theologen ausgesprochen.

Die Offizierlaufbahn wurde durch Kabinettsordre vom 6. Februar 1902 auch den Abiturienten der Oberrealschulen freigegeben. Danach sind die Reifezeugnisse der deutschen Gymnasien und Realgymnasien und der preussischen Oberrealschulen, sowie der als gleichberechtigt anerkannten Anstalten als Nachweis der erforderlichen wissenschaftlichen Bildung für den Offizierberuf gleichwertig und berechtigen die Primanerzeugnisse dieser Anstalten zur Ablegung der Fähnrichsprüfung. Bei dieser haben Oberrealschüler die fehlende Kenntnis des Lateinischen durch Mehrleistung in andern Fächern auszugleichen. Die gleiche Bestimmung erfolgte für die Seeoffizierlaufbahn durch Allerhöchsten Erlass vom 28. Juni 1902; doch wurde hier die Bedingung gestellt, dass die Abiturienten der Oberrealschulen die fehlende Kenntnis des Lateinischen durch das Mindestprädikat „gut“ in der französischen und englischen Sprache auszugleichen, ebenso die Primaner der Oberrealschulen bei der Seekadetten-Eintrittsprüfung in den genannten Fächern gute Leistungen nachzuweisen haben.

So hat die preussische Regierung den in dem kaiserlichen Erlass vom 26. November 1900 aufgestellten Grundsatz der Gleichwertigkeit der von den verschiedenen Anstalten verliehenen Bildung durch eine möglichst vollständige Durchführung ihrer Gleichberechtigung zur Geltung gebracht. Eine seit Januar 1902 erscheinende und von den vortragenden Räten im preussischen Kultusministerium Dr. Köpke und Dr. Matthias herausgegebene „Monatschrift für höhere Schulen“ hat es sich in erster Linie zur Aufgabe gemacht, die Weiterführung der Schulreform und die Verwirklichung der Grundsätze des kaiserlichen Erlasses zu unterstützen und die Gegensätze zwischen der humanistischen und realistischen Richtung einer Versöhnung entgegenzuführen. Und ein im Jahr 1902 von Professor Lexis in Göttingen auf Anregung des Kultusministers Dr. Studt

mit Unterstützung der Unterrichtsverwaltung herausgegebenes Werk über „Die Reform des höheren Schulwesens in Preussen", an dem eine Reihe von hervorragenden Gelehrten und Schulmännern mitgearbeitet hat, hat den Zweck, die innere Berechtigung der Reform von 1901 und ihre grundlegende Bedeutung für das Schulwesen des 20. Jahrhunderts nach allen Seiten nachzuweisen

Die andern deutschen Staaten haben bisher gezögert, eine Gleichberechtigung der verschiedenen Schulen für die Universitätsstudien auszusprechen; nur einige Kleinstaaten sind darin bis zum 1. Januar 1904 Preussen gefolgt, nämlich Anhalt, Schwarzburg-Sondershausen und Waldeck; Elsass-Lothringen und Schwarzburg-Rudolstadt beschränken die Gleichberechtigung bis jetzt auf das höhere Lehramt. Da indessen Preussen mit aller Entschiedenheit den betretenen Weg weiter zu verfolgen entschlossen ist, und da die andern Staaten durch die vom Bundesrat beschlossene Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum medizinischen Studium wenigstens den ersten Schritt auf demselben Weg getan haben, so werden sie voraussichtlich allmählich völlig in die gleiche Bahn einlenken. Von besonderer Bedeutung ist in dieser Hinsicht die Haltung Württembergs. Dort haben in der zweiten Kammer am 5. und 6. Juni 1903 nicht nur die Abgeordneten in ihrer Mehrheit, sondern auch der Justizminister Dr. v. Breitling und der Kultusminister Dr. v. Weizsäcker sich für die Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum juristischen Studium ausgesprochen. Diese wird denn auch dem Vernehmen nach in aller Kürze erfolgen. Dieses Vorgehen der Regierung in dem klassischen Land humanistischer Bildung berechtigt zu der Erwartung, dass die Macht der Verhältnisse auch die Regierungen der übrigen Bundesstaaten, die sich zur Zeit der preussischen Schulreform gegenüber noch ablehnend verhalten, über kurz oder lang dazu nötigen wird, dem Vorgange Preussens zu folgen.

II. TEIL.

Die Ursachen und Ziele der Reformbewegung und die Bedeutung der preussischen Schulreform.

1. Die Wandlung der Bildungsbedürfnisse und Bildungsideale im 19. Jahrhundert.

Es ist oft bemerkt worden, dass sich das Publikum heutzutage in seinen Urteilen über Schulen und Lehrer wenig Zurückhaltung auferlegt. Ein so massvoll und vornehm denkender Schulmann wie Wilhelm Münch spricht es mit Bedauern aus: „Die Lehrer schlecht zu machen lieben nicht bloss moderne Theaterdichter (denen es ja nicht sowohl auf gerechtes Mass ankommt, als auf den Erfolg des Stückes), sondern zahlreiche andere, am Biertisch, beim vornehmen Diner, in der Familienstube.“ Wir werden von vornherein nicht geneigt sein, solchen absprechenden Urteilen allzu grosse Bedeutung beizulegen. Denn die über Vorzüge und Mängel des bestehenden Schulwesens reden, haben im allgemeinen gar nicht die Möglichkeit, diese äusserst schwierigen und verwickelten Fragen in ihrer Gesamtheit so weit zu überblicken, wie dies zu einem abschliessenden Urteil nötig wäre. Und dass die Neigung zum Kritisieren hier grösser ist, als bei jedem andern Gebiet der öffentlichen Einrichtungen, ist natürlich genug. Wird doch die Familie durch nichts tiefer und stetiger berührt als durch die Schule, und hält sich doch jeder, der eine Schule besucht hat, für befähigt über ihre Einrichtungen mitzureden! Bekanntlich spielt aber bei solchen Urteilen die falsche Verallgemeinerung einzelner Erfahrungen eine grosse Rolle; alles, was in bestimmten Fällen einmal pädagogisch gesündigt worden ist, gibt alsbald den Anlass, in die Klagen über die geistige Misshandlung der Jugend in den höheren Schulen einzustimmen. Dabei vergisst man auch gar oft, dass die Schule die Jugend gerade zu strenger Pflichterfüllung erziehen soll, und dass das Schulleben auch in der vollkommensten Schule gar nicht lauter Sonnenschein bringen kann, sondern auch harten Zwang und saure Arbeit auferlegen muss.

Was aber hier weit mehr in Betracht kommt, ist die Tatsache, dass nicht bloss der Laie, sondern auch der Fachmann den Wert oder Unwert der bestehenden Unterrichtsziele und Unterrichtsmittel

nicht mit wissenschaftlicher Evidenz zu beweisen vermag. Man hat ja eine Zeitlang viel Geschrei darum gemacht, dass die Pädagogik eine Wissenschaft sei, und dass alles Unterrichten und Erziehen auf einem festgefügten System unumstösslicher wissenschaftlicher Tatsachen aufgebaut sein müsse. Man ist neuerdings bescheidener geworden, und die Einsicht mehrt sich, dass in absehbarer Zeit von der Erfüllung der erhobenen Forderung doch keine Rede sein könne. Vor allem leuchtet es ein, dass eine allgemeingültige wissenschaftliche Bestimmung des Erziehungszweckes seinem Inhalt nach unmöglich ist. Diese Bestimmung beruht allemal auf einem System von Werturteilen, und deren wissenschaftliche Begründung wäre Sache der Ethik. Nun gibt es aber keine allgemein anerkannte Moralwissenschaft, deren Sätze mit zwingender Evidenz objektiv erweislich wären. Sobald wir also über Unterrichtsziele und Unterrichtsideale sprechen, bewegen wir uns auf einem Boden, auf dem die Subjektivität die grösste Rolle spielt, auf dem religiöse, philosophische und politische Anschauungen, Herkunft und Erziehung, Bildungsgang und Beruf, Temperament und Charakteranlage die Beurteilung in der mannigfachsten Weise bestimmen. Aber auch die Urteile über die Zweckmässigkeit der Unterrichtsmittel lassen sich nicht mit wissenschaftlicher Exaktheit als richtig beweisen. Hier müsste die Psychologie die wissenschaftliche Grundlage abgeben; diese aber vermag nur die allgemeinsten Vorgänge des intellektuellen Lebens zu erfassen und hat zur Zeit nicht die entfernteste Hoffnung, den ganzen Umfang des Seelenlebens in ein so abgeschlossenes System wissenschaftlicher Begriffe und Gesetze zu bringen, wie dies nötig wäre, um wirklich unabänderliche Regeln des Erziehens daraus abzuleiten.

Somit gründen sich auch die Urteile der Schulmänner über unsere Unterrichtseinrichtungen in der Hauptsache auf die praktischen Erfahrungen des Einzelnen, die auch im günstigsten Fall nicht alle Lehrgegenstände und Schulgattungen in gleicher Weise umfassen, und sie sind auch bei ihnen stets durch subjektive Anschauungen beeinflusst. Und auch die in der Schule erzielten Leistungen geben keinen ausreichend sicheren Maßstab für den Wert ihrer Einrichtungen. Denn abgesehen davon, dass sie sich schwer mit Sicherheit feststellen lassen, sind die unmittelbaren Erfolge des Unterrichts gar nicht das Entscheidende; die Hauptsache ist, was für Menschen aus ihm hervorgehen, und diese bewährt erst das spätere Leben. Die besten Samenkörner, die der Erzieher in der Schule ausstreut, gehen erst später, vielleicht nach langer Zeit, auf. Die Erziehung ist ihrem Wesen nach eine Kunst; aber im Unterschied von andern Künsten vermag sie niemals auf handgreifliche

Schöpfungen ihres Könnens hinzuweisen. Sind doch ihr Stoff lebende Menschen, denen der Erzieher nicht wie einem Klumpen weichen Tones jede beliebige Gestalt geben kann, sondern die sich in der Hauptsache organisch aus den in ihnen ruhenden Entwicklungskeimen entfalten, so dass die Einwirkung des Erziehers lediglich der des sorgsamen Gärtners gleicht. So ist es denn ganz unmöglich, mit wissenschaftlicher Exaktheit festzustellen, wieviel zu dem Kunstwerke einer kräftig und harmonisch entwickelten Persönlichkeit glückliche Naturanlagen, wieviel günstige Verhältnisse und wieviel schliesslich die bewusste erzieherische Tätigkeit einzelner Menschen beigetragen hat. Daraus folgt aber ohne weiteres auch, dass es unmöglich ist, mit Sicherheit nachzuweisen, wie weit die erreichte geistige und sittliche Höhe eines ganzen Volkes seinen Unterrichtseinrichtungen zu verdanken und wie weit sie in andern Faktoren begründet ist.

Wir haben gesehen, dass wir bei allen Erörterungen über Unterrichtsfragen aus dem Bereich subjektiver Anschauungen nicht völlig herauskommen, und wir begreifen es jetzt, warum es von jeher so schwierig war, auf diesem Gebiet zu einer Verständigung zu gelangen.

Indessen in den allgemeinsten Umrissen lässt sich über die Aufgabe der Schule doch wohl eine Einigung erzielen. Vor allen Dingen müssen wir uns klar machen, dass aller Unterricht vom elementarsten bis zum höchsten in erster Linie praktische Zwecke verfolgt: seine unmittelbarste Aufgabe ist keine andere, als den Zöglingen die Fertigkeiten und Kenntnisse zu verleihen, die sie brauchen, um ihren irdischen Beruf auszuüben und sich im Leben zu behaupten. Es ist der ganz gewöhnliche Nutzen, der zunächst alle Schulen ins Leben gerufen hat, und es ist daher höchst verkehrt, wenn mancher Vertreter humanistischer Bildung immer noch mit einer gewissen Geringschätzung von den realistischen Anstalten redet, weil Nützlichkeit im gemeinen Sinn, Rentabilität für das tägliche Leben ihr Prinzip sei. Wir wollen doch so gerecht sein einzugestehen, dass der Jurist, der Geistliche, der Gelehrte des 16. oder 17. Jahrhunderts aus ganz den gleichen Gründen sein Latein lernte, wie heutzutage der Techniker und Kaufmann neuere Sprachen und Naturwissenschaften, nämlich weil er es zur Ausübung seines Lebensberufs notwendig brauchte. Die Schule hat keine Eigenbewegung, sagt Paulsen mit Recht, sondern sie folgt der allgemeinen Kulturbewegung. Mit andern Worten, sie hat nicht die Aufgabe und nicht die Macht, den Kulturströmungen den Weg zu weisen, die vielmehr aus viel tieferen und stärkeren Quellen fliessen, sondern ihre Sache ist es

nur, das heranwachsende Geschlecht zu befähigen, den durch die Kulturentwicklung der Zeit gestellten Anforderungen gerecht zu werden.

Schon jene nächste Aufgabe der Schule ist um so schwerer zu erfüllen, je vielseitiger die Kultur einer Zeit entfaltet ist und je mannigfachere Anforderungen das Leben an die Bildung der leitenden Klassen stellt. Und naturgemäss wird in Zeiten grosser wirtschaftlicher und technischer Umwälzungen die Unzulänglichkeit der überlieferten Bildungsmittel besonders tief empfunden. Schon dies allein lässt uns den heftigen Schulstreit der letzten Jahrzehnte begreiflich erscheinen.

Denn niemals vielleicht hat bei einem andern Volke die materielle Kultur in gleich kurzer Zeit einen gleich gewaltigen Aufschwung genommen wie bei uns Deutschen im vergangenen halben Jahrhundert. Eine andre Welt steigt vor unserm Auge auf, wenn wir uns in die Zeit unsrer Grossväter versetzen. Welches Stillleben führte damals dieses Geschlecht von Ackerbauern, Handwerkern und Kleinhändlern, von Beamten und Gelehrten in der träumerischen Abgeschiedenheit seiner Dörfer und kleinen Städte, in die abseits von den Hauptverkehrswegen nur das Horn des Postillons Kunde von der weiten Welt brachte! Noch bewegte sich die Teilnahme an den öffentlichen Zuständen in engen Grenzen, noch gab es kein nationales Leben im grossen, und noch nicht entfernt konnte man daran denken, am Wettkampf der Nationen um die Beherrschung der Erde teilzunehmen. Wie hat sich seitdem alles geändert! Zuerst hatte die allgemeine Wehrpflicht und das seit 1848 mächtig erwachte politische Leben die Wirkung, anstatt der theoretischen Bildung das praktische Handeln in der wirklichen Welt wieder mehr in der Schätzung steigen zu lassen. Und dann brachte der mächtige Aufschwung von Industrie und Handel ein Geschlecht hervor, dem die Beherrschung der äusseren Welt und die Gewinnung ihrer Güter das Hauptziel des Strebens bildete, und die Neugründung des Deutschen Reiches schuf zahllosen tüchtigen Kräften freie Bahn für den Wettbewerb mit den andern Nationen. Die deutsche Industrie beherrscht heute einen Teil des Weltmarktes, der deutsche Handel umspannt die ganze Erde, und neben England und Nordamerika kann sich unser Vaterland der am grossartigsten entwickelten materiellen Kultur rühmen. Diese Stellung zu behalten, ist aber für unser Vaterland mit seiner dichten und stets wachsenden Bevölkerung eine bittere Notwendigkeit, über die wir mit aller Begeisterung für die höchsten Ideale der Menschheit nicht hinwegkommen. Und bei dem heutigen alle Nationen umfassenden Weltverkehr kann ein Volk sich nur bei der ge-

waltigsten Anspannung aller Kräfte behaupten. Ganz besonders aber gilt dies von unserm Volk, das auf allen Seiten von mächtigen Nachbarn umklammert wird, zudem bei der Teilung der Erde als verspäteter und allzu bescheidener Bewerber zu kurz gekommen ist, und das sich daher für jenen wirtschaftlichen Kampf in sehr ungünstiger Lage befindet.

Hieraus ergibt sich die Folgerung, dass vom Gesichtspunkte der praktischen Brauchbarkeit für die Anforderungen des Lebens ein Zustand der nationalen Erziehung nicht mehr befriedigend war, bei dem die Vorbildung aller derer, die in leitender Stellung an den so verschiedenartigen Aufgaben der heutigen Kultur teilnehmen sollen, fast ausschliesslich dem Gymnasium zufiel. Denn dessen Ziel ist literarisch-wissenschaftliche Bildung, und dies entsprach den Zuständen einer Zeit, wo der Einzelne in engem Daseinskreise beschaulich seinen individuellen Interessen leben konnte. Heute verlangt die Teilnahme am wirtschaftlichen Leben der Zeit eine gründliche Beherrschung der Naturwissenschaften, die Teilnahme am Weltverkehr eine tüchtige Kenntnis der modernen Fremdsprachen und eine grössere Vertrautheit mit der Art und den Einrichtungen der andern Völker. Und ganz abgesehen davon bedarf ein Geschlecht, das mehr zum praktischen Handeln als zu abstrakter Betrachtung zu erziehen eine Pflicht der nationalen Selbsterhaltung ist, einer mehr harmonischen Entwicklung von Leib und Seele, einer tüchtigeren körperlichen Erziehung, einer sorgfältigeren Ausbildung der Sinne, einer gesteigerten Handfertigkeit, einer grösseren Fähigkeit das wirkliche Leben zu beobachten und entschlossen zu handeln.

Wir haben bisher die Schule nur als Anstalt betrachtet, welche ihren Zöglingen die für die Aufgaben des Lebens nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen bestimmt ist. Aber offenbar ist dies weder ihr einziger noch höchster Zweck. Jeder Unterricht, selbst der fachliche der Handwerkerschule oder die militärische Ausbildung der Rekruten, hat seinem Wesen nach die Tendenz, die Empfänglichkeit für rein geistige Werte zu wecken, und je vollkommener er sich gestaltet, desto mehr sieht er die Pflege idealer Güter als sein höchstes Ziel an. Der Unterricht entwickelt sich ganz von selbst zur Erziehung, und alle unsre Schulen, von der höchsten bis zur niedersten, betrachten diese als ihre oberste Aufgabe. Der Erziehende ist durchdrungen von dem unendlichen Wert gewisser geistiger Güter religiöser, ethischer, wissenschaftlicher oder künstlerischer Natur und bemüht sich, diesen Wert auch seinen Zöglingen zum Bewusstsein zu bringen. Die Summe dieser geistigen Güter verdichtet sich ihm zu einem Idealbild menschlicher Vollkom-

menheit, das ihm vor der Seele schwebt, von dessen Geltung er überzeugt ist und seine Schüler zu überzeugen sucht: es ist dies sein Bildungsideal. Dieses Ideal bestimmt unsre ganze Weltanschauung, und als höchstes Ziel der Erziehung schwebt uns vor, auch in der Seele unsrer Schüler den Grund zu einer solchen einheitlichen Weltanschauung zu legen. Wodurch kommen wir aber zu unserm Lebensideal und zu unsrer Weltanschauung?

Hier ist der Ort, sich im Vorübergehen kurz mit den Übergriffen einseitig naturwissenschaftlicher Weltbetrachtung auseinanderzusetzen, die nachgerade zu den charakteristischen Erscheinungen unsrer Naturforscherversammlungen zu gehören scheinen — nicht zum Vorteil für das Ansehen, das die Naturwissenschaft an sich als wichtiger Faktor in unserm heutigen Kulturleben beansprucht. Es ist allerdings keine Frage, dass unsre heutige Zivilisation aus Errungenschaften der Naturwissenschaft herausgewachsen, dass unser ganzes Leben durch sie völlig umgestaltet worden ist, dass auch unsre gesamte Weltanschauung dadurch eine tiefgehende Umwandlung erfahren hat. Allein dass die Naturwissenschaft als alleinige und unbedingte Grundlage unsrer Weltanschauung nicht ausreicht, ergibt sich aus der unbestreitbaren Tatsache, dass ihrer Betrachtung nur das eine Gebiet unsrer Erfahrungen zugänglich ist, nämlich die Welt der mit den menschlichen fünf Sinnen erfassten Erscheinungen, die seit Kants kritischen Untersuchungen nur völlige philosophische Unbildung mit der „Welt an sich" ohne weiteres gleichsetzen kann. Ihr gegenüber steht die Welt der inneren Erfahrungen des Gemüts- und Seelenlebens, die keiner naturwissenschaftlichen Beobachtung und Betrachtung zugänglich, aber deshalb nicht weniger real ist. Ihr entspringen die philosophischen, die sittlichen und religiösen Ideen, die von den Fortschritten der Naturwissenschaft ihrem Inhalt nach völlig unabhängig sind. Somit ist zwischen naturwissenschaftlicher und philosophisch-religiöser Weltbetrachtung eine klare und scharfe Grenze gezogen, und man kann nicht die eine gegen die andre ausspielen. Vielmehr ist es eine jedem Unbefangenen leicht einleuchtende und von besonnenen Naturforschern allezeit zugegebene Tatsache, dass gerade die höchsten und tiefsten Rätsel der Welt und des Menschenlebens mit den Mitteln der Naturforschung nicht gelöst werden können, dass diese Fragen nur auf Grund der unmittelbar erlebten Tatsachen unsres Innern zu beantworten sind, die uns um so unerschütterlicher feststehen, weil sie in unserm innersten persönlichsten Wesen wurzeln. Seit den Zeiten der Reformation ringen wir damit, diese ethischen und religiösen Postulate mit den Ergebnissen der Naturwissenschaft

zu einer unserm wissenschaftlichen Bewusstsein entsprechenden einheitlichen Weltanschauung zu verbinden. Und gerade jene Ideen sind für unser ganzes Denken und Handeln in erster Linie bestimmend, nicht die Resultate naturwissenschaftlicher Forschung. Somit werden auch in Zukunft nicht diese für unsre Jugenderziehung massgebend sein, und sollte die Naturwissenschaft auch noch die ungeahntesten Entdeckungen machen, sondern die Summe des Höchsten und Edelsten, was die Geschlechter der Menschen im Laufe der Jahrtausende bis auf unsre Zeit in der Tiefe des Herzens gedacht, gefühlt, geglaubt und ersehnt haben.

Leider ist zur Zeit noch recht wenig Aussicht, dass diese Wahrheiten in Naturforscherkreisen zur allgemeinen Anerkennung gelangen. Immer von neuem versucht man die Grenzen der Naturwissenschaft zu überschreiten und angeblich auf Grund der Ergebnisse der Wissenschaft, in Wahrheit aber mit ganz unbewiesenen Behauptungen, die lediglich auf subjektiver Meinung beruhen, gegen religiöse oder philosophische Ideen zu Feld zu ziehen. Noch ist der Streit, den Häckels „Welträtsel" hervorriefen, nicht vergessen, da hält auf der 75. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte, die in Kassel im September 1903 stattfand, Professor Ladenburg aus Breslau vor vielen Hunderten von Fachgenossen einen Vortrag über Naturwissenschaft und Weltanschauung, in der er ohne den Schimmer eines Beweises in plattester Weise ausführt, dass die moderne Naturforschung den Glauben an einen Gott, eine Seele und Unsterblichkeit nicht zulasse. Und daran knüpft er die Aufforderung, an Stelle des Studiums der toten Sprachen die Beschäftigung mit der lebendigen Natur und ihrem Gefolge zu stellen; die allgemeine Bildung müsse auf die Erkenntnis der Natur und ihrer Gesetze aufgebaut sein! Was bei diesem Vorgang bemerkenswert war, das war einmal die aussergewöhnliche Oberflächlichkeit, mit der hier ein Universitätsprofessor vor einer hochansehnlichen wissenschaftlichen Versammlung die engherzigsten Auffassungen subjektiven Glaubens als Resultate exakter Forschung hinstellte, mehr aber noch die äusserst bedauerliche Erscheinung, dass diese hochansehnliche Versammlung jene abgestandenen und längst widerlegten Gemeinplätze mit stürmischem lang anhaltendem Beifall und Bravorufen aufnahm. Nicht als ob wir von solchen Vorgängen Gefahren für die idealistische Richtung unsrer Jugenderziehung befürchteten; was wir bedauern, ist der Umstand, dass die dringend nötige Vertiefung des naturwissenschaftlichen Schulunterrichts, vor allem die Einführung der Biologie in die Schulen, immer wieder in Frage gestellt wird, solange man in den Kreisen

der Naturforscher immer von neuem die ernste Forschung mit solchen subjektiven Meinungen verquickt und dadurch den Anschein erregt, als sei die Naturwissenschaft wirklich die Magd des plattesten Materialismus.

Dass die humanistischen Fächer nach wie vor die grösste Bedeutung für die allgemeine Bildung beanspruchen können, hat Friedrich Paulsen mit grosser Klarheit dargelegt. Denn während das Tier in der Natur lebt, steht der Mensch als geistig-sittliches Wesen inmitten einer Reihe von Lebensgemeinschaften, und die Benützung und Beherrschung der Natur ist nicht der eigentliche Inhalt des menschlichen Lebens, sondern nur das Mittel zur Erreichung seiner höheren Lebenszwecke. Diese liegen in der Teilnahme an dem menschlichen Gemeinschaftsleben und an seinen geistigen und sittlichen Gütern, und die Ausbildung einer sittlichen Persönlichkeit ist oberster Erziehungszweck. So bleibt es bei dem Wort Goethes, dass das eigentliche Studium der Menschheit der Mensch ist.

Eine Betonung der idealen Ziele der Erziehung ist aber in einer Zeit hochentwickelter materieller Kultur eine besonders dringende Aufgabe. Sehen wir nicht, wie heute eine Überschätzung äusserer Kräfte und Güter, ein Jagen nach Reichtum und Genuss, eine Anbetung des Erfolgs, eine Missachtung idealer Werte in weiten Kreisen Platz gegriffen hat? Ist es nicht klar, dass die geringen Erfolge der Schule zum grössten Teil dadurch verschuldet sind, dass die von ihr gepflegten religiös-sittlichen Ideale in schroffem Gegensatz stehen zu den Anschauungen, die der Jugend im modernen Leben allenthalben entgegentreten? Vor hundert Jahren galten die Deutschen sich und den andern Nationen als das Volk der Dichter und Denker. Während die äusseren Lebensverhältnisse unsrer Vorväter noch das Gepräge der Enge und Dürftigkeit trugen, nahm das geistige Leben der Nation gerade den höchsten Flug und brachte Schöpfungen von unvergänglichem Gehalt und unübertrefflicher Schönheit hervor, und in den Augen der Besten unsres Volkes besass nur diese selbstgeschaffene ideale Welt wirklichen Wert. Vergleichen wir mit diesem hochfliegenden Idealismus die Anschauungen, in denen das heutige Geschlecht aufwächst, so drängt sich uns die bange Frage auf, ob nicht unsre nationale Einheit, die uns die äussere Macht und den wirtschaftlichen Aufschwung gebracht hat, um den Preis des besten Erbteils unsres Volkes allzu teuer erkauft ist.

Diese Sorge ist gewiss berechtigt. Und wenn wir selbst davon absehen wollten, dass erst die idealen Güter dem Leben einen Inhalt geben: haben die Deutschen nicht auch ihre praktischen Erfolge alle-

zeit eben dadurch errungen, dass sie bei allem mit solchem Ernst, solcher Gewissenhaftigkeit und Treue verfuhren, dass sie ihre Seele in ihre Arbeit legten? Daher würde uns auch die erreichte äussere Kulturhöhe selbst bei den vollkommensten technischen Fertigkeiten wieder verloren gehen, wenn wir diese Innerlichkeit des Arbeitens einbüssen sollten. Gerade heute gilt es also alles daran zu setzen, dass unser Volk an dem deutschen Idealismus festhält, für den die äussere Macht und der äussere Besitz nur Wert hat, sofern er uns die Möglichkeit gewährt zur Entfaltung des innerlich allein wertvollen geistigen Lebens der Nation auf den Gebieten der Religion, Kunst und Wissenschaft.

Wenn wir nur nicht so sehr dazu neigten, die Ideale einer vergangenen Zeit auch einem neuen Geschlecht unverändert vorzuhalten und allen denen Mangel an Idealismus vorzuwerfen, die sich nicht mehr für die Ideale ihrer Grossväter zu begeistern vermögen! Wir vergessen zu leicht, dass sich die Geschlechter der Menschen ihre Lebensideale aus dem innersten Drang ihres Herzens schaffen, und dass sich diese mit den veränderten Zuständen und Anschauungen wandeln und notwendigerweise wandeln müssen.

Das Schulwesen des 19. Jahrhunderts beruhte nun auf dem Bildungsideal des Neuhumanismus. Und dieses besass ganz gewiss keine absolute Gültigkeit für alle Zeiten. Seine Voraussetzung bildeten zwei Dogmen, die heute beide als unrichtig erwiesen sind: der Glaube, dass in den Griechen echtes, harmonisches Menschentum sich in einer für alle Zeiten vorbildlichen Weise verkörpert habe, und dass die Beschäftigung mit der griechischen Literatur deshalb ein unersetzliches Mittel der Erziehung zur Humanität sei; und der weitere Glaube, dass die Grammatik der alten Sprachen angewandte Logik und ihre Erlernung daher ein unersetzliches Mittel formaler Geistesbildung sei. Die Wissenschaft hat beide Sätze umgeworfen. Sie hat den Glauben an die Antike als Einheit und als Ideal zerstört und die historische Betrachtung an seine Stelle gesetzt, welche die Blütezeit des Altertums nicht mehr als klassisch in dem Sinn von unbedingt vorbildlich gelten lässt. Wir glauben nicht mehr an unveränderliche Vorbilder des Schönen, überhaupt nicht mehr an schlechthin vollkommene Schöpfungen des menschlichen Geistes, sondern wir suchen alle in ihrer geschichtlichen Bedingtheit zu erfassen. Wir haben erkannt, dass nicht sklavische Nachahmung der Griechen die grossartigen Schöpfungen unsrer klassischen Literaturperiode hervorgebracht hat, sondern eigne deutsche Geisteskraft, die durch jene Vorbilder nur geweckt war. Und da das an den Griechen genährte deutsche Geistesleben naturgemäss sich weiter

zu entfalten wusste, so war der Klassizismus gerade die Vorstufe für die Emanzipation unserer Kultur vom Altertum. Und was die vielerörterte Behauptung von dem einzigartigen formalbildenden Wert der alten Sprachen anlangt, so wissen wir heute, dass keine Sprache, auch die lateinische nicht, nach logischen Kategorien bewusst aufgebaut ist, dass vielmehr jede sich unter den verschiedenartigsten Einflüssen allmählich entwickelt hat, und dass die Grammatik weniger nach logischen, als nach psychologischen Gesetzen zu erklären ist. Somit besitzt auch die lateinische Sprache als formales Bildungsmittel nur einen relativen Wert und kann als solches nicht mehr als schlechthin unersetzlich gelten.

Im Grund war es von den Neuhumanisten doch auch recht materialistisch gedacht, wenn sie einem bestimmten Bildungsstoff eine so ausschliessliche Bedeutung zuschrieben. Der Stoff macht es doch nicht, sondern der lebendige Geist; auch der erhabenste Bildungsstoff wirkt nur, sofern er zunächst im Geist des Lehrers persönliches Leben erweckt und dann auch von dem Schüler durch spontane geistige Tätigkeit zum Wachstum des inneren Menschen benützt wird. „Griechische Poesie“, sagt Paulsen sehr wahr, „mag an sich so wertvoll sein, als sie will, bildend wird sie nur für den, der lebendige Beziehung dazu gewinnt.“ Die einzelnen Stoffe sind an Bildungswert nicht gleich, aber diese Unterschiede sind nur relativ und von untergeordneter Bedeutung, und die verschiedene Empfänglichkeit der Menschen für die mancherlei Wissensgebiete fällt jedenfalls viel mehr ins Gewicht. Und wenn wir alle den humanistischen Fächern, den Sprachen und Literaturen, der Religion und Geschichte, die erste Stelle in der Jugenderziehung zuerkennen, so wird heute niemand mehr leugnen dürfen, dass auch jede noch so modern eingerichtete Realanstalt in jenen Fächern eine Fülle von Gestalten, in denen die höchsten Ideale unsers Geschlechtes Leben gewonnen, der Jugend nahe zu bringen Gelegenheit hat. Wir mögen also die Sache ansehen, wie wir wollen, auf keinen Fall können wir noch an der Anschauung festhalten, dass die Kenntnis der alten Sprachen für die Erwerbung einer wahrhaft humanen und liberalen Bildung unentbehrlich sei. Oder wollte wirklich jemand behaupten, dass alle, die kein Gymnasium besucht haben, dass z. B. unsre gebildeten Frauen von vornherein von der Erhebung zur Höhe des wahren Menschentums ausgeschlossen seien?

Aber der hauptsächlichste Mangel des neuhumanistischen Bildungsideales lag doch nicht in der unbedingten Unterordnung unter die Autorität des klassischen Altertums, sondern in der einseitigen Richtung auf geistig-ästhetische Ausbildung der eignen

Persönlichkeit und in der völligen Geringschätzung des Handelns im wirklichen Leben. Aus des Lebens Drang in des Herzens heilig stille Räume zu fliehen und unbekümmert um die Nebenmenschen, ohne Teilnahme selbst an den Geschicken von Volk und Vaterland, in stolzer Weltverachtung sich ein allein wertvolles Reich der Träume zu erbauen, das erschien den Zeitgenossen Schillers und Goethes als einzig würdige Aufgabe des Daseins; die Aussenwelt nach ihren Idealen zu gestalten lag ihnen fern. War dies aber schon Idealismus, so war es doch ganz gewiss ein höchst einseitiger, der seine Erklärung in den unglücklichen Schicksalen und ungünstigen Zuständen der Nation fand. Es ist einer unsrer geistesmächtigsten akademischen Lehrer und einer der begeistertsten Apostel des Griechentums, Ulrich v. Wilamowitz, der jüngst das Wort gesprochen hat: „Wahrlich, die Deutschen, die sich ihr Reich gegründet haben mit Blut und Eisen, die sich mächtig behaupten wollen im friedlichen Wettkampf zu Wasser und zu Lande, können sich an dem Ideal von Bildung und Kultur nicht genügen lassen, das die Zustände des Baseler Friedens zur Voraussetzung hat.“ Mit Recht hat man uns daran erinnert, dass jene Weltabgewandtheit gar nicht in der ursprünglichen Art des deutschen Idealismus lag. Als ein Volk tatkräftigen Handelns sind die Deutschen in die Geschichte eingetreten, und bis zum Beginn der Neuzeit haben sie sich gerade durch kühne Waffentaten, durch grossartige Handelsunternehmungen, durch umfassende Kolonisation, durch zahlreiche technische Erfindungen einen Namen gemacht und haben bewiesen, dass sie sehr wohl berufen seien, auf die Gestaltung der äusseren Welt ihre Kraft zu verwenden. Und der deutsche Idealismus zeigte sich gerade in der Art der Arbeit. Nicht bloss um des äusseren Vorteils willen zu arbeiten, sondern mit Freude an der Arbeit und an dem Geleisteten, sich mit ganzer Seele in die Arbeit zu versenken, sie als Beruf aufzufassen, als wesentliche Betätigung des ganzen Menschen, und mit der Arbeit zugleich das persönliche Innenleben zu entwickeln, das war von jeher deutsche Art. Es kam die Zeit, wo dieser Zug der Innerlichkeit sich mächtig Bahn brach, wo das Gefühl der unendlichen Überlegenheit des Innenlebens über alle Güter der Welt mit voller Kraft durchdrang: die Zeit der Reformation. Niemals hat der deutsche Idealismus eine kraftvollere Verkörperung gefunden als in Luther. Aber wie weit war er entfernt von der vornehmen und weltfremden Denkart unsrer klassischen Literaturperiode! Mitten in den Pflichten des Lebens betätigte sich die gewaltige Persönlichkeit, die in der Stille der Klosterzelle sich in ihm ausgebildet hatte, und so empfing jede Arbeit, selbst die niedrigste, durch seine Anschauungen ihren Adel zurück.

Das Bildungsideal des Neuhumanismus genügt also uns Kindern der modernen Zeit nicht mehr, weil es seinem Inhalt nach zu einseitig ist, weil es nur Menschen von ganz bestimmter Geistesrichtung und Beanlagung und nur Angehörige bestimmter Berufe wirklich mit lebendiger Begeisterung zu erfüllen vermag. Dazu kommt aber noch ein weiteres. Durch die Wirkung eines starren Schulbureaukratismus wurde das ursprüngliche Ideal in der Wirklichkeit des Schullebens zum Zerrbild gewandelt infolge eines doppelten Irrtums. Einmal meinte man, dass die harmonische Ausbildung der Persönlichkeit darin bestehe, dass man von allem, was es in der Welt gibt, etwas wisse oder wenigstens in der Schule „gehabt habe", um es im gegebenen Fall im Leben anwenden oder wenigstens darüber mitreden zu können — vorausgesetzt, dass man es nicht vorher vergessen hat, wie H. v. Treitschke einmal sarkastisch sagte. Man machte sich nicht klar, dass wir keine Normalknaben zu geistigen Normalwesen auszubilden haben, sondern lauter nach Lebensverhältnissen, Anlagen und Neigungen unendlich verschiedene Individuen erziehen sollen, die gar nicht alle dasselbe zu lernen befähigt und willig sind, und die nach den verschiedenartigen Aufgaben der menschlichen Gesellschaft auch gar nicht alle dasselbe zu wissen brauchen. Man stellte also das Ziel der allgemeinen und allseitigen Bildung auf, d. h. einer solchen, die das Wissenswerte aus allen Gebieten in sich vereinigen sollte. Und ferner meinte man, dass man diese Bildung durch äusseren Zwang, durch unablässiges Reglementieren, Examinieren und Kontrollieren allen Schülern in annähernd gleichem Masse aufnötigen müsse und aufnötigen könne.

Man kann sagen, dass dieses Zerrbild eines an sich hohen und schönen Bildungsideales bei klaren und weitblickenden Köpfen allmählich alle Geltung verloren hat. Schon vor 100 Jahren haben sich gegen die in den preussischen Gymnasien gezüchtete Vielwisserei warnende Stimmen erhoben. Es war vergeblich. Seitdem aber Paul de Lagarde vor nunmehr 50 Jahren in seinen geistesgewaltigen deutschen Schriften den Kampf gegen das von Johannes Schulze, „dem Provisor alles Giftes im deutschen Unterrichtswesen", in der Luft gemalte Phantom einer Universalbildung begonnen hat, ist diese Einsicht mehr und mehr durchgedrungen. In seinem Buch „Über die gegenwärtige Lage des Deutschen Reiches" schrieb Lagarde 1875 folgendes: „Vielleicht darf daran erinnert werden, dass die grossen Männer des Altertums und des Mittelalters, dass die grossen Wohltäter des Menschengeschlechts mit der Schule nichts oder äusserst wenig zu schaffen gehabt haben, dass sie im

modernen Sinne des Wortes durchaus ungebildet waren . . . Warum ist man so grund-Hegelsch, dass man eine enzyklopädische Kenntnis alles Wissbaren — als ob eine solche bei dem stetigen Anwachsen des Stoffes und der Unmöglichkeit irgend welchen Stoff anders, als durch Nachfinden des schon Gefundenen, Nacharbeiten des schon Gearbeiteten wirklich zu gewinnen, überhaupt möglich wäre — für das non plus ultra von Menschenglück hält, und alle Jugenderziehung tatsächlich darauf abzwecken lässt, eine solche möglichst aller Welt — und zwar im Prinzipe aller Welt, von der Krämerjungfrau bis zum Thronfolger des Reiches, gleich — beizubringen, als Bildungsstoff, wie man zu sagen pflegt?“ In einem andern Aufsatz von 1881 heisst es: „Unsere Jugend beherrscht keine Sprache, sie kennt keine Literatur, sie hat nicht einmal die Hauptwerke unsrer grossen Dichter wirklich in Ruhe gelesen und zu verstehen gesucht: aber sie hat die Quintessenz alles dessen, was je gewesen ist, in der Form von Urteilen zugefertigt erhalten, und sie stirbt am Ende ihrer Schulzeit vor Langerweile. Sie ist so überfüttert mit Notizen, so ungeschult in der Auffassung geistiger Vorgänge und schriftstellerischer wie rednerischer Leistungen, dass sie auf der Universität einem freien Vortrage, sei derselbe noch so durchdacht und noch so klar, zu folgen ausser stande ist, und dass ihr deswegen jahraus jahrein in so gut wie allen systematischen Vorlesungen diktiert wird.“ Drei Dinge erscheinen ihm als „der Ertrag unsrer Bildung: schlechte Augen, gähnender Ekel vor allem was war, und die Unfähigkeit zur Zukunft.“ In neuester Zeit ist insbesondere H. St. Chamberlain in seinem berühmten Werk „Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts“ mit flammenden Worten gegen die Überschätzung des Vielwissens zu Feld gezogen. In der Grundanschauung stimmen wir Heutigen den genannten Männern entschieden zu. Wir schreiben dem blossen Wissen überlieferter Tatsachen keinen Wert mehr bei, sofern es der Lernende sich nicht innerlich zu assimilieren und zum Wachstum seiner Persönlichkeit zu benützen vermag, sofern er durch das Wissen nicht klüger, besser und zum sittlichen Handeln tüchtiger wird. Schulmässig angeeignete Fachkenntnisse aber erscheinen uns als wirklich nützlich nur dann, wenn sie entweder zu eigner wissenschaftlicher Arbeit verwertet oder im Leben praktisch angewendet werden. Ohne diese beiden Endzwecke betrachten wir sie als völlig wertlos schon allein deshalb, weil wir sie nach einer Reihe von Jahren unfehlbar wieder vergessen haben, wenn unser Beruf uns nicht zu beständiger Beschäftigung mit ihnen nötigt. Wir tun es ferner aus dem Grund, weil ein Jahrhundert rastloser wissenschaftlicher Arbeit uns gelehrt hat, dass nach Chamberlains Ausdruck die Hälfte unsres Wissens

oder noch mehr ein Provisorium ist, dass vieles, was gestern für wahr galt, heute falsch ist. Aber ein nicht innerlich verarbeitetes Wissen ist sogar mehr als unnütz, es ist geradezu schädlich. Denn es drückt als schwerer Ballast auf das Gedächtnis und hemmt das Denken. Gerade Chamberlain wird nicht müde hervorzuheben, dass Gelehrsamkeit leicht die Urteilskraft schwäche, und beruft sich auf keinen Geringeren als Kant, von dem das Wort stammt: „Die Akademien schicken mehr abgeschmackte Köpfe in die Welt als irgend ein andrer Stand des gemeinen Wesens."

Gewiss, das stolze Reich deutscher Wissenschaft, um das uns die Welt beneidet und von dessen Besitz alle Nationen zehren, wollen wir nicht gemindert sehen. Und nach wie vor sind wir durchdrungen von dem unendlichen Wert, den ein im stillen und treuen Dienst der Musen, in der selbstlosen hingebenden Versenkung in die Welt der ewigen Ideen verbrachtes Leben besitzt. Aber wir glauben, dass es uns auch dann nicht an Denkern und Forschern fehlen wird, wenn wir darauf verzichten, die gesamte Jugend der höheren Stände zu gelehrten Studien zu drillen. Die ganze Geistesart des Volks der Dichter und Denker wird auch ohne Mitwirkung von Zwangsmassregeln allezeit eine genügende Anzahl von Berufenen den gelehrten Studien zuführen. Für die vielen andern aber, die im praktischen Leben zu wirken bestimmt sind, wünschen wir die Möglichkeit einer Erziehung, die ihren Neigungen, Anlagen und Lebensaufgaben angepasst ist. Und wir wissen, dass auch über ihrem Bildungs- und Lebensgang ein leuchtendes Ideal strahlen wird. Neben und über dem Ideal der geistig und ästhetisch durchgebildeten schönen Persönlichkeit ist unsrer Zeit in neuem Glanz das alte Ideal der warmherzigen Hingabe an die Aufgaben der Gesamtheit und der tatkräftigen Arbeit für das Wohl der Nebenmenschen aufgegangen. Auch dem Leben des Dichters und Denkers schreiben wir echten und wahren Wert nur dann zu, wenn es sich nicht egoistisch von den Interessen der Nebenmenschen abschliesst, sondern von warmer Teilnahme an ihren Geschicken, ihren Sorgen und Kämpfen erfüllt ist. Und ferner erscheint es uns nicht mehr als das einzige Leben, das des Menschen würdig ist. Wir sind durchdrungen von der Überzeugung, dass ein hingebendes Mitarbeiten an den Aufgaben des äusseren Lebens den Menschen ebenso gut zu sittlicher Freiheit und idealer Denkart emporbilden kann, dass der Angehörige der wirtschaftlichen und technischen Berufe als Persönlichkeit ebenso hoch stehen kann wie der berühmteste Dichter und Gelehrte. Und wir sind uns bewusst, dass wir mit solcher Anschauung sowohl dem wahren Idealismus getreu bleiben wie der Eigenart

deutschen Wesens und echt evangelischer Lebensanschauung. Daraus ergibt sich aber für uns ein tieferes und weiteres Lebensideal, als man es vor 100 Jahren hatte, und *Rudolf Lehmann* hat diesem in seinem vor drei Jahren erschienenen geistvollen und zukunftsfrohen Buch „*Erziehung und Erzieher*“ einen treffenden Ausdruck gegeben, wenn er sagt, eine *Verbindung von Goethe und Bismarck* müsse als Leitstern unsrer Jugenderziehung voranleuchten: eine Verbindung höchster persönlicher Geisteskultur und kraftvollen Handelns für das Wohl der Gesamtheit.

Auch uns ist noch ebenso wie früheren Geschlechtern das höchste die eigenartig und harmonisch entwickelte Persönlichkeit. Aber dieser Begriff hat sich uns seit den Tagen der Reformation gewaltig vertieft und bereichert. Er schliesst für uns auch den sittlichen und religiösen Ernst in sich, der uns durch Luther zum unverlierbaren Eigentum geworden ist, die bescheidene Unterordnung unsres Denkens unter die unabänderlichen Gesetze des Weltalls, die uns die moderne Wissenschaft gelehrt hat, endlich die lebendige tatkräftige Teilnahme an den Aufgaben der Gesamtheit, zu der uns die wirtschaftliche und politische Entwicklung der Neuzeit erzogen hat. Wir bewundern nicht mehr die bloss willensstarken Individuen wie die Menschen der Renaissance und nicht mehr die schönen Seelen wie die Zeitgenossen Goethes. Was uns als Ideal vorschwebt, das ist *die zugleich gute und starke Persönlichkeit, die kraftvoll und eigenartig von innen heraus entwickelt ist.*

In der Tat, so ist unsre Lage: aus der Tiefe des Herzens sehnen wir uns nach guten und starken Persönlichkeiten, und wir sehnen uns nach ihnen um so heisser, je mehr wir gerade in den Kreisen der Gebildeten allenthalben von Schablonenmenschen umgeben sind. Und weil dies so ist, darum glauben wir nicht mehr an die Richtigkeit einer Anschauung, die der gesamten Jugend der höheren Stände ein gleichmässiges und vielseitiges Wissen aufzwingen zu müssen meinte. Nicht abstrakte Erwägungen haben uns zur Einsicht gebracht, sondern die schmerzlichen Erfahrungen des wirklichen Lebens. Immer von neuem machen wir die Beobachtung, dass die grosse Mehrheit der Schüler von dem ihnen auf der Schule überlieferten Wissen innerlich sehr wenig berührt und bestimmt wird, und dass es den Schulen nur in sehr bescheidenem Mass gelingt, unserm Volke das zu geben, was die Begründer des neuhumanistischen Gymnasiums heranbilden wollten: lebendige und kraftvolle Persönlichkeiten.

Indem wir diesen betrübenden Erscheinungen nachdachten, ist uns allmählich klar geworden, dass die Schuld nicht an Personen

liegt und nicht an den Lehrgegenständen an sich, sondern an dem System: daran nämlich, dass wir auf dem Gebiet des höheren Unterrichts das Grundprinzip alles geistigen Lebens vergessen haben: das Prinzip der persönlichen Freiheit. Denn wahrhaft bildend für Geist und Persönlichkeit kann nur das werden, was wir aus innerem Drang und mit ganzer Seele treiben, was wir treiben, weil wir an seinen Wert glauben und ihn lebendig empfinden, und was wir uns deshalb zu einem Teil unsres eigenen Selbst machen. Erzwungene Arbeit bleibt Sklavenarbeit, und das Wissen, das durch solche Arbeit erzeugt wird, bleibt ewig tot und unfruchtbar — ebenso wie ein Glaube, der nur äusserlich angenommen ist. Wir meinen in der Tat, dass wir auch hier nur den Pfaden Luthers folgen und dass der Christenmensch, wie ihm die Reformation die Freiheit des Glaubens in religiösen Dingen erstritten hat, folgerichtig endlich einmal auch auf dem Gebiet des übrigen Geisteslebens die gleiche Freiheit beanspruchen kann. Natürlich noch nicht der Knabe, wohl aber der heranreifende Jüngling soll selber lebendig empfinden und selber auswählen, was ihm zur Ausbildung seines persönlichen Lebens frommt.

So ist das Lebensideal, das den Besten unsrer Zeit vorschwebt, nach seinem Inhalt tiefer, nach seinem Umfang weiter, in seiner Ganzheit lebensvoller, als frühere Geschlechter sich ein solches erschaffen haben. Vergleichen wir es insbesondere mit dem Bildungsideal des Neuhumanismus, so dünkt uns, dass wir uns seiner wahrlich nicht zu schämen brauchen. Und wenn es weit schwerer ist, ihm nachzuleben, als dem Ideal unsrer Grossväter, so vermag es uns auch um so mehr mit kraftvollem Mut zu erfüllen und mit jener freudigen Zuversicht auf eine gesunde Entwicklung der Dinge, die uns bei allen unerfreulichen Erscheinungen der Zeit nicht verzagen lässt.

Wir sind zu dem Punkt gelangt, wo uns ein abschliessendes Urteil über die Berechtigung des Reformdranges der achtziger Jahre möglich ist. Die einseitig gymnasiale Ausbildung der leitenden Klassen der Nation entsprach weder den praktischen Bedürfnissen der vielgestaltigen modernen Kultur noch den Lebensidealen unsrer Zeit. Es kann nicht zweifelhaft sein, wie unser Urteil ausfällt. Im Gegensatz zu dem schon angeführten Ausspruch Oskar Jägers, man habe der Nation den ungeheuren Bären aufgebunden, dass sie mit ihrem Schulwesen unzufrieden sei, halten wir es mit einem andern warmen Freund klassischer Bildung, mit Paul Cauer, der schon 1890 eingestand: „Die Nation ist wirklich unzufrieden mit ihrem Schulwesen, und sie hat Grund dazu.“

2. Der Bildungswert der klassischen Sprachen.

Wenn man geistigen Mächten, die eine Zeit lang eine unbeschränkte Herrschaft über unser Denken und Leben ausgeübt haben, auch bei veränderten Zuständen und Anschauungen mit Gewalt ihre überlieferte Geltung in dem gesamten Umfang zu erhalten versucht, so kann es geschehen, dass die Wogen der gewaltsam zurückgedrängten neuen Ideen alle Dämme durchbrechen und auch das von dem Bestehenden wegreissen, was noch für lange Zeit, vielleicht für immer Wert und Bedeutung besitzt. Und so kam es denn, dass die Hochflut der Schulreformbewegung sich zeitweise nicht bloss gegen den Zwang richtete, durch den man die klassische Bildung, gestützt auf das Berechtigungswesen, Berufenen und Unberufenen eindrillen zu können glaubte, sondern auch gegen die klassische Bildung selbst. Für die Führer der Bewegung war es in den Tagen des heissesten Kampfes eine ausgemachte Sache, dass nur eine völlige Verdrängung der klassischen Bildung eine Befreiung der deutschen Volksseele und das Erstehen einer rein deutschen Kultur herbeiführen könne. So konnte es eine Zeit lang scheinen, als drohe der Sturm der Schulreform den altersgrauen Bau des humanistischen Gymnasiums völlig vom Erdboden wegzufegen. Diese Gefahr ist zwar fürs erste vorübergegangen. Indessen völlig beseitigt ist sie noch keineswegs, und besonders der griechische Unterricht ist noch immer bedroht. So erwächst uns die Aufgabe, den Bildungswert der klassischen Sprachen nochmals einer Prüfung zu unterziehen.

Zunächst ist so viel gewiss, dass ihre völlige Verdrängung aus dem Jugendunterricht einen schroffen Bruch mit der ganzen bisherigen Entwicklung unsres Schulwesens bedeuten würde. Nicht eine Reform unsrer Erziehung würde sich damit vollziehen, die an das geschichtlich Gewordene anknüpft und dieses von innen heraus nach den veränderten Anforderungen der Zeit weiter entwickelt, sondern eine Revolution, die in blindem Hass gegen das Alte und ohne geschichtlichen Sinn das Wertvolle mit dem Abgestorbenen vernichtet. Ist aber jeder gewaltsame Bruch mit der Vergangenheit vom Übel, so trifft dies vielleicht für kein Gebiet so sehr zu, wie für das Unterrichtswesen, zum mindesten in Zeiten ruhiger und gedeihlicher Entwicklung eines Volkes. Denn freilich, ist ein Zusammenbruch des Staates erfolgt, wie ihn Preussen 1806 oder Frankreich 1870 erlebt hat, so mag man daran denken, die gesamte Erziehung auf neuer Grundlage neu aufzubauen. Wenn

aber ein Volk, wie das unsrige in den letzten Jahrzehnten, in schweren weltgeschichtlichen Kämpfen sein Examen mit Auszeichnung bestanden hat, wenn es dabei auf allen Gebieten des modernen Kulturlebens geradezu erstaunliche Erfolge errungen hat, so wäre es der Gipfel der Verkehrtheit, wollte man die wichtigsten überkommenen Bildungsmittel einfach wegwerfen.

Es stünde jedoch schlimm um die Sache des humanistischen Gymnasiums, wenn sie nur mit solchen allgemeinen Erwägungen verteidigt werden könnte. Wir müssen vielmehr untersuchen, ob der Betrieb der klassischen Sprachen heute noch nützlich, ob insbesondere die Beschäftigung mit der griechischen Sprache und Literatur noch fruchtbringend ist. Denn das Griechische ist das Palladium des Gymnasiums, mit dem dieses steht und fällt.

Wenn man das Gymnasium als allgemeine Bildungsanstalt für weitere Kreise betrachtet, so kommen praktische Gesichtspunkte zu seinen Gunsten ganz selbstverständlich kaum in Betracht. Man kann mit Lateinisch und Griechisch, wie Oskar Jäger einmal drastisch sagt, keinen Kuchen backen und keine Dampfmaschine heizen und keinen Hund vom Ofen locken. Nur der lateinischen Sprache kommt ein gewisser praktischer Nutzen insofern zu, als die ganze Entstehung unsrer Kultur es mit sich gebracht hat, dass noch heute jeder Gebildete auf Schritt und Tritt, sei es auch nur in Fremdwörtern und Zitaten, mit ihr in Berührung kommt. Allein zur Befriedigung dieses praktischen Bedürfnisses reicht gewiss das Latein der Realgymnasien aus. Um die Berechtigung des Gymnasiums als allgemeiner Bildungsanstalt zu erweisen, müssen wir tiefer graben und zusehen, ob der altsprachliche Unterricht auch heute noch einen hervorragenden inneren Wert für die Jugendbildung besitzt. Wie steht es nun in dieser Hinsicht?

Wir haben schon im vorigen Kapitel die Welt der Ideen als wichtigstes Gebiet der Jugenderziehung zu erweisen versucht. Der unmittelbarste Ausdruck aber und das treueste Abbild aller Vorgänge des menschlichen Geisteslebens ist schon an und für sich die Sprache. Ist schon deshalb der Sprachunterricht ein unübertreffliches Bildungsmittel, so erlangt er vollends dadurch einen unersetzbaren Wert, dass in den Sprachen der ganze Inhalt der Gedanken- und Gemütswelt der Völker niedergelegt ist. Und so ist man denn auch in sachverständigen Kreisen im allgemeinen darüber einig, dass der sprachlich-literarische Unterricht den Kern unsres Schulbetriebes bilden muss. Das gilt nun freilich nicht bloss von dem altsprachlichen Unterricht, sondern ebenso von dem deutschen und neusprachlichen. Hat aber jedes dieser Fächer seine besonderen

Vorzüge, so möge uns eine kurze Betrachtung zeigen, dass die alten Sprachen in Hinsicht auf bildenden Wert eine Vergleichung mit den neueren jedenfalls nicht zu scheuen brauchen.

Den Wert des Sprachunterrichts findet man in zwei Dingen begründet: er verleiht eine formale und eine humane Bildung. Unter formaler Bildung versteht man eine durch fortgesetzte Übung erzielte Fähigkeit, scharf und folgerichtig zu denken, sowie das Gedachte klar auszusprechen. Wenn auch jenes viel missbrauchte Schlagwort neuerdings etwas missliebig geworden ist, so werden wir doch im Wesentlichen an seinem Inhalt festhalten dürfen. Die neuere Psychologie ist im allgemeinen wieder dazu zurückgekehrt, das Vorhandensein aktiver seelischer Vermögen anzuerkennen. Sind nun auch die Anlagen dazu ererbt und dadurch in ihrer Entwicklungsfähigkeit begrenzt, so entspricht es doch, vom Standpunkt der Physiologie betrachtet, durchaus den heutigen wissenschaftlichen Anschauungen anzunehmen, dass eine fortwährende Anwendung ererbter Anlagen zu einer Kräftigung derselben führt, wie dies anderseits auch mit den Erfahrungen der Psychologie völlig übereinstimmt.

Unter den seelischen Vermögen ist es in erster Linie das Gedächtnis, das durch fortgesetztes Erlernen und Einüben von Wörtern und sprachlichen Formen in Anspruch genommen und gekräftigt wird. Wichtiger jedoch ist die Ausbildung des Verstandes, die eigentlich logische Bildung. Diese wird beim Sprachunterricht einmal durch einen wissenschaftlichen Betrieb der Grammatik, sodann durch fortwährendes Übersetzen aus der fremden Sprache und in dieselbe erzielt. Die Grammatik vor allem ist die erste und für das Knabenalter verständlichste Einführung in die Logik. Es dreht sich dabei um logische Operationen, nämlich um die abstrahierende Bildung allgemeiner Begriffe und die Einordnung der zahllosen sprachlichen Erscheinungen in ein geschlossenes System von Kategorien. Allerdings sind es grammatische, nicht logische Kategorien, und beides ist keineswegs identisch. Denn wenn man früher eine Zeitlang die Sprache für einen adaequaten Ausdruck logischen Denkens und somit Grammatik und Logik für identisch ansah, so ist dies so gewiss unrichtig, wie die Gesetze der Logik für alle Völker die gleichen, die Regeln der Grammatik für jede Sprache verschieden sind. Auch ist ja keine Sprache das Produkt eines bewusst logischen Denkens, sondern jede hat sich in der Hauptsache aus instinktiven psychologischen Vorgängen natürlich entwickelt. Allein da sich das Sprechen doch im engsten Zusammenhang mit dem Denken entwickelt, so drängt jede Sprache mehr oder

weniger entschieden darauf hin, die logischen Kategorien in grammatischen Formen auszudrücken, und so ist grammatisches Denken eine dem Knabenalter angemessene Vorschule streng logischen Denkens. Völlig decken sich die Sprachgesetze freilich nirgends mit den Denkgesetzen, und jede Sprache enthält in ihren Erscheinungen auch mancherlei Unlogisches, was schon die zahlreichen Ausnahmen der an sich der Logik entsprechenden grammatischen Regeln beweisen. Die einzelnen Sprachen können also in verschiedenem Grad den logischen Gesetzen entsprechen und danach einen verschieden hohen Wert für die logische Schulung besitzen. Dass aber unter den Fremdsprachen das Lateinische besonders gut für diese geeignet ist, lässt sich nicht bestreiten. Denn wenn die alten Sprachen überhaupt den neueren dadurch überlegen sind, dass sie in einem jugendlicheren Stadium der Entwicklung vor uns stehen und eine geschlossenere Einheitlichkeit und durchsichtigere Klarheit ihres grammatischen Aufbaus besitzen, so hat man gerade dem Lateinischen von jeher nicht ohne Grund einen besonders logischen Charakter zugesprochen, der sich nicht nur in der sorgfältigen Durchbildung von Formenlehre und Satzbau, sondern auch in dem entschiedenen Streben nach möglichst präziser, knapper und klarer Ausprägung der Gedanken kundgibt. Denn mehr vielleicht als bei irgend einer andern Schriftsprache hat bei der Ausbildung des klassischen Latein das bewusste Denken kluger und philosophisch gebildeter Grammatiker mitgewirkt. Auf der andern Seite besitzt auch die griechische Sprache einen aussergewöhnlich bildenden Wert durch den Reichtum und die Anschaulichkeit ihres Formenbaus und die wunderbare Feinheit ihrer Syntax, vor allem durch ihre aufs höchste gesteigerte Beweglichkeit, welche die feinste Differenzierung der Begriffe und Nüancierung der Gedanken ermöglicht; sie stellt in der Tat den Typus einer vollendeten Sprache dar.

Noch viel wichtiger aber als der Betrieb der Grammatik ist für die Übung des Denkens das Übersetzen aus einer Sprache in die andere. Denn dies ist nicht nur ein mechanisches Vertauschen verschieden lautender Zeichen für ein und dieselbe Sache, sondern ein beständiges Vergleichen verschiedener Denkweisen. Der ungebildete Mensch, der nur seine Muttersprache redet, nimmt mit deren Sprachgewohnheiten auch zahlreiche Denkgewöhnungen an, da er zunächst das Wort mit dem Begriff völlig gleichsetzt. Nun denkt aber jedes Volk wieder anders, jedes schaut die Dinge mit seinen eignen Augen an, bildet sich die Begriffe in eigner Weise und schafft sich einen eigentümlichen Schatz von Ideen. Daher sind nicht nur die Worte in den verschiedenen Sprachen verschieden, sondern zum grossen

Teil auch die Begriffe selbst. Und so ist das Erlernen fremder Sprachen hauptsächlich deshalb ein Bildungsmittel des Geistes, weil erst dadurch sich die Begriffe mehr und mehr von den Worten ablösen, und weil durch die hervortretende Vielseitigkeit und Nüancierung der Begriffe unsre Ansichten berichtigt werden. Das gilt aber für die alten Sprachen in weit höherem Mass als für die modernen, weil diese allzu nahe miteinander verwandt sind und nicht nur in ihren Ausdrucksmitteln, sondern auch in ihrer Denkweise sich so nahe stehen, dass sie rein mechanische Vertauschung von Wort gegen Wort zulassen, bei der man nicht genötigt wird vom Bild zum Begriff vorzudringen. Dagegen ist das Lateinische den modernen Sprachen stammverwandt und doch von ihnen so verschieden, dass es beim Übersetzen zu einem bewussten Denken und Vergleichen, zu einem beständigen Umbilden der Begriffe und Umschmelzen der Gedanken nötigt. Und so meinte Fichte, man könne nur dadurch über den Nebel nicht verstandener Worte zur lebendigen Anschauung der Sache selbst gelangen, dass man die alten Sprachen studiere, deren ganze Begriffsgestaltung von der Modernität völlig abweiche und dazu nötige über alle Zeichen hinweg zum Begriff der Sache sich zu erheben.

Zu der formalen Bildung gehört aber ausser der logischen auch die sprachliche Schulung, und diese wird ebenfalls ein Hauptstück jedes höheren Unterrichts bleiben, solange alles wissenschaftliche Denken, alles dichterische Schaffen, aller menschliche Verkehr sich durch das Mittel der Sprache vollziehen wird. Auch in dieser Hinsicht misst man dem Erlernen fremder Sprachen mit Recht grosse Bedeutung bei. Von Haus aus besitzt freilich jeder Bauer für seine Mundart eine instinktive Sicherheit des Sprachgefühls, die ihn zu einer richtigen Handhabung derselben befähigt. Für den Gebildeten aber kann solches Herunterplappern nicht als ausreichend gelten, er braucht eine bewusste Ausbildung seiner Sprachfertigkeit. Nun wendet man allerdings nicht mit Unrecht ein, dass dazu die Kenntnis fremder Sprachen nicht nötig sei, dass in erster Linie das Studium der grossen Muster deutschen Stils die Fähigkeit zum mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache heranbilde. Ja man findet, dass der fremdsprachliche Unterricht gerade die sichere und gewandte Handhabung der deutschen Sprache beeinträchtige. Denn an sich bilde schon die frühzeitige Erweckung der Reflexion eine Störung für die naive Sicherheit des Sprachgefühls, sodann aber schädige gerade das Übersetzen aus fremden Sprachen und in sie leicht das Gefühl des Schülers für den deutschen Ausdruck; namentlich bestehe die Gefahr, dass das Lateinische, dessen

Stilprinzip der Natur des deutschen Stils gerade entgegengesetzt ist, den deutschen Satzbau der Schüler verderbe. Diese Einwände sind gewiss nicht unbegründet. Denn indem die Schüler durch den grammatischen Betrieb fremder Sprachen dazu gebracht werden, von der instinktiven Handhabung ihrer Muttersprache zu einer reflektierten überzugehen, tritt bei ihnen notwendigerweise zunächst eine gewisse Unsicherheit ein. Es lässt sich nicht leugnen, dass die Schüler der unteren Klassen vielfach in ihren Aufsätzchen ein natürlicheres und einfacheres Deutsch schreiben, als die Sekundaner und oft auch die Primaner. Allein diese Erscheinung ist nur der notwendige Übergang aus einem Zustand grosser Gebundenheit der Sprachhandhabung zu einem solchen freier Verfügung über bedeutend erweiterte Sprachmittel. Auf die Dauer kann es nicht anders sein, als dass erst das beständige Vergleichen der eigenen mit der fremden Sprache uns auch über jene eine vollendete Herrschaft verleiht. Wer wirklich eigne Gedanken auszusprechen hat, bei dem wird es mit geläufigem Herunterplappern niemals getan sein, der wird vielmehr stets mit dem Wort ringen müssen, und er wird es mit um so grösserem Erfolg tun, je mehr er schon mit der Ausdrucks- und Denkweise fremder Völker gerungen hat. So werden wir trotz allem bei der Anschauung stehen bleiben, die Theodor Mommsen einmal in die Worte gekleidet hat: „Meines Erachtens ist schriftliches Übersetzen aus fremden Sprachen bei weitem die zweckmässigste Form der Bildung des deutschen Stils.“

Aber nicht nur sprachlich-logische, sondern auch humane Bildung erwartet man vom Unterricht in den klassischen Sprachen und schreibt ihnen teils ästhetische, teils ethische Wirkungen auf die Schüler zu. Das ist von jeher der Stolz des Gymnasiums gewesen, dass es in der Lektüre der alten Klassiker seine Schüler durch eine selbsterarbeitete Versenkung in die erhabene Welt griechischer Geisteskultur zu edelster menschlicher Bildung zu erziehen, ihnen Reinheit des Geschmacks, Empfänglichkeit des Gemüts, Adel der Gesinnung zu verleihen sucht. Und sicherlich ist dazu der griechische Unterricht an sich hervorragend geeignet. Denn wenn wir auch die griechische Literatur nicht mehr als klassisch in dem Sinn von schlechthin mustergiltig ansehen, so steht sie doch auch in unsern Augen noch an innerem Wert höher als jedes andre fremdsprachliche Unterrichtsgebiet. Sie enthält Schöpfungen von unvergänglicher Schönheit und Naturwahrheit, von wunderbarer Tiefe und höchstem Flug der Gedanken. Das Griechentum ist in der Tat etwas an sich Wertvolles und ewig Lebenskräftiges, da es anschaulicher und kräftiger als jedes andre Volkstum zwei der höchsten Ideen verkörpert, Ideen, die der

griechische Geist geschaffen hat: die Freiheit und die Schönheit. Dazu kommt, dass die antike Welt für die Jugendbildung besonders geeignet ist, weil sie eine abgeschlossene, in sich zusammenhängende, leicht übersehbare Entwicklung zeigt, weil sie relativ einfache Verhältnisse und jugendliche Gestalten vorführt, die der Jugend kongenial und verständlich sind. Die Zustände, Vorgänge und Menschen des Altertums sind geradezu typisch, d. h. sie zeigen das Wesentliche menschlicher Dinge in einfachen, leicht fasslichen Gestalten. In diesem Sinn erscheint uns auch heute noch zutreffend, was Theobald Ziegler einmal gesagt hat: „In den Werken der Griechen tritt in plastischer Klarheit ein wahrhaft typisches Menschentum vor unser äusseres und inneres Auge: die naive Schönheit und schöne Ritterlichkeit bei Homer; die grossen sittlichen Fragen und Konflikte losgelöst von individueller Leidenschaft und verwirrender Kompliziertheit bei Sophokles; das Ringen eines partikularistisch zerklüfteten und national sich zusammenscharenden Volks gegen fremde Eroberungsgelüste bei Herodot; der in Schuld und Schicksal wurzelnde Niedergang Athens von seiner perikleischen Blütenhöhe bei Thukydides; der Beweis, dass nichtswürdig ist die Nation, die nicht noch im Untergang ihr Alles setzt an Ehre und Freiheit, bei Demosthenes; und endlich bei Platon der Kampf der Wahrheit gegen die Scheinkunst der Sophistik und in der Gestalt des Sokrates die im Tode sich bewährende Kraft und Stärke menschlicher Sittlichkeit: so steht das Griechentum vor uns, menschlich schön und menschlich frei."

3. Die berechtigten Ansprüche der modernen Unterrichtsfächer.

Um zu einem allseitig erwogenen Urteil über den Wert der klassischen Sprachen für unsere Erziehung zu gelangen, müssen wir auch die tatsächlichen Erfolge des altsprachlichen Unterrichts unsrer heutigen Gymnasien ins Auge fassen.

Wir haben gesehen, dass die Beschäftigung mit den alten Sprachen ein vorzügliches Mittel ist, um zu klarem Denken und zur Beherrschung der deutschen Sprache zu gelangen. Wenn wir nun aber die Dinge betrachten, wie sie in Wirklichkeit liegen, so ergibt die Erfahrung zwei unleugbare Tatsachen: einmal, dass jene beiden Ergebnisse des altsprachlichen Unterrichts keineswegs immer eintreten, sodann, dass die Fähigkeit klaren Denkens und Sprechens auch ohne Kenntnis der alten Sprachen erworben werden kann. Während

die akademischen Lehrer aller Fächer mit grosser Einstimmigkeit bei einem sehr beträchtlichen Teil ihrer Hörer über mangelhaft entwickelte Fähigkeit scharfen Denkens und klarer Darstellung klagen, sehen wir anderseits zahlreiche Männer des praktischen Lebens, die völlig logisch zu denken und ihre Gedanken klar und anschaulich auszusprechen verstehen; ja es gibt bei uns und andern Völkern bahnbrechende Forscher und glänzende Schriftsteller, die der lateinischen Schulung entbehren. Schliessen wir hieraus zunächst, dass die natürliche Beanlagung mächtiger ist als ihre schulmässige Entwicklung, so werden wir allerdings aus diesem Umstand nicht weiter folgern wollen, dass die letztgenannte überflüssig sei, wohl aber, dass der Unterrichtsstoff an sich nicht die entscheidende Bedeutung haben kann, sondern die grössere oder geringere Energie seiner inneren Verarbeitung, die von der Art der Beanlagung, der geistigen Reife, der Persönlichkeit des Lehrers und andern Faktoren abhängt. Wir werden dabei vielleicht zu dem Eingeständnis kommen, dass die bildende Kraft der alten Sprachen in vollem Mass sich erst in reiferem Lebensalter äussern kann, und dass es ein leicht verständlicher Irrtum philologisch gebildeter Männer ist, zu meinen, die alten Sprachen müssten auch auf unreife und vielfach ohne innere Teilnahme arbeitende Knaben alle die Wirkungen üben, die bei ihnen selbst eine freiwillige und freudige Versenkung in die Welt des Altertums hervorbringt. Und betrachten wir sodann die übrigen Stoffe in Hinsicht auf ihren formalbildenden Wert, so müssen wir zugeben, dass auch sie Gelegenheit genug bieten, um zu richtigem Denken und Sprechen anzuleiten. Zunächst haben wir schon gesehen, dass der Betrieb der modernen Fremdsprachen in ähnlicher Weise das Denken entwickelt. Namentlich vermag das Französische bis zu einem gewissen Grad das Lateinische zu ersetzen, da es nicht nur uns Deutschen eine wesentlich fremdartige Sprache ist, sondern auch eine durchsichtige Einfachheit und Klarheit des Baus besitzt. Und wenn immerhin die Neusprachen weniger als die alten zu einer ständigen kräftigen Umprägung des Gedankens nötigen, so ist dieser Mangel heute ohne entscheidende Bedeutung, da ja die formale Ausbildung des Intellekts zum wesentlichen Teil durch die Realwissenschaften erfolgt, die zu unmittelbarer Auffassung der Aussenwelt, zu selbständiger Ableitung ihrer unwandelbaren Gesetze und zur ausnahmslosen Unterordnung der Einzelerscheinungen unter jene anleiten, die für jede Behauptung die Pflicht des Beweises auferlegen, und die durch ihre fortwährende Vereinigung induktiver und deduktiver Methode eine vorzügliche Schule logischen Denkens gewähren.

Nach alledem kommen wir zu dem Ergebnis, dass für eine allgemeine sprachlich-logische Ausbildung der Unterricht in den klassischen Sprachen zwar ein vorzügliches Mittel sein kann, keineswegs aber immer sein muss, und dass auch andre Wege zu dem gleichen Ziel führen.

In noch höherem Masse müssen uns aber in Ansehung der humanen Bildung die tatsächlichen Erfolge des klassischen Unterrichts als recht zweifelhaft erscheinen. Selbst warme Freunde des Gymnasiums klagen, dass der Geist des Altertums der grossen Mehrheit der Schüler innerlich völlig fremd bleibe, dass die alte Literatur in keiner erkennbaren Weise dazu beitrage, Klarheit, Bewusstsein und Weihe in ihre Lebensauffassung zu bringen. Die meisten lassen ihre alten Klassiker, sobald sie in der Schule nicht mehr gebraucht werden, zum Antiquar wandern und lesen nach dem Verlassen des Gymnasiums ihr ganzes Leben lang keine Zeile Griechisch mehr. „Homer, Sophokles, Demosthenes, wer liest sie, nachdem er dem Gymnasium entronnen?" fragte Lagarde schon 1875. Freilich beweist dies zunächst noch nicht allzuviel; denn schliesslich greifen sie auch niemals wieder zu ihren andern Schulbüchern. Immerhin zeigt es doch, dass es dem Gymnasium nicht gelingt, bei der überwiegenden Mehrheit seiner Zöglinge das lebendige Gefühl von dem unendlichen Wert griechischer Geisteskultur zu erwecken. Schlimmer ist jedenfalls noch, dass der geistige und sittliche Gesamtzustand unsrer höheren Stände ebenfalls zu dem Schluss nötigt, dass das weite und tiefe Verständnis für menschliche Dinge und die selbstlose und warmherzige Hingabe an die grossen Angelegenheiten der Menschheit, die man als Früchte des klassischen Unterrichts erwartet, nur in sehr bescheidenem Umfang durch ihn erzielt werden. Weder auf den literarisch-ästhetischen Geschmack noch auf die sittliche Bildung unsrer Zeit haben wir Ursache besonders stolz zu sein, wenn wir nur einen Blick auf den ersten besten Buchhändlerladen werfen, wo sich die auf die niedrigsten Instinkte berechneten Machwerke in Menge drängen, wenn wir die schöne Literatur der letzten Jahrzehnte betrachten, in der das Dirnentum wahre Triumphe feiert, wenn wir die geistlosen und oft gemeinen Bühnenstücke ins Auge fassen, die in den Theatern unsrer grösseren Städte Dutzende und Hunderte von Aufführungen erleben, und bei denen sie ohne Erröten sitzen, um mit Paulsen zu reden, die Leute mit Abiturienten- und Einjährigenscheinen mit ihren Frauen und Töchtern und vor Vergnügen wiehern bei Schaustellungen von Schauspielerinnen, die von Clowns im Zirkus aufgeführt noch gemein wären. Und ebensowenig liefert eine Betrachtung andrer Seiten unsres Volkslebens den Nachweis, dass die klassische Bildung der

höheren Stände in grösserem Umfang die edlen Früchte einer echt ethischen Gesinnung und eines wahren Idealismus der Tat zu zeitigen vermocht hat. Nun wäre es natürlich töricht, der klassischen Bildung die Schuld an den genannten Schäden aufzubürden, die ja augenscheinlich in mancherlei Einflüssen des modernen Lebens und seiner reichen materiellen Kultur begründet sind. Wohl aber darf man behaupten, dass eine allgemein durchgeführte humanistische Erziehung nicht im stand gewesen ist, eine Schutzwehr gegen den Materialismus der Zeit zu bilden, und dass ihre wirklichen Erfolge es nicht rechtfertigen, wenn wir behaupten wollten, die Fortdauer des idealen Sinnes unsres Volks hänge daran, dass man sie auch weiterhin der grossen Masse der Schüler aufnötigt. In Wahrheit liegt die Sache so, dass wir, wenn wir von humaner Bildung reden, vor den tiefsten und verborgensten Quellen des persönlichen Lebens stehen, und dass hier der Einfluss des Schulunterrichts ausserordentlich gering ist. Die ethische Gesinnung des Menschen hängt in der Hauptsache teils von seiner Naturanlage ab, teils von seinen Schicksalen, teils von dem Einfluss der lebendigen Persönlichkeiten, die ihm in Familie und Leben nahestehen. Und so beruht auch die Einwirkung der Schule hier zum grössten Teil auf der Persönlichkeit einzelner Lehrer, die durch Hingebung an ihre Sache, durch Wahrhaftigkeit des Sinnes und Lauterkeit des Charakters auch ihre Schüler zu idealer Gesinnung erziehen. Der Unterrichtsstoff ist von weit geringerer Bedeutung, und vor allem ist auch der erhabenste Gegenstand doch gewiss nur so weit erzieherisch wertvoll, als er von den Schülern wirklich mit innerer Teilnahme erfasst und verarbeitet wird. Erwägen wir dies, so müssen wir zugeben, dass zwei Umstände den an sich unschätzbaren inneren Wert der klassischen Literaturen für die Erziehung sehr herabmindern. Der eine ist objektiver Art und liegt in der Schwierigkeit, unter den heutigen Verhältnissen ein ausreichendes sprachliches Verständnis zu erzielen. Tatsächlich bringen es die Schüler in der Lektüre der wertvollsten Schöpfungen der griechischen Literatur nur zu einer höchst mangelhaften Geläufigkeit und können deshalb der inneren Befriedigung erfolgreichen Arbeitens und der ästhetischen und ethischen Wirkungen des Studiums dieser Geisteswerke nur sehr unvollkommen teilhaftig werden. Der zweite Grund liegt in der subjektiven Stimmung der heutigen Jugend, verdient aber deshalb keine geringere Beachtung. Die Mehrheit der heutigen Schüler steht dem Altertum kalt und teilnahmlos gegenüber, weil sie empfinden, dass wir heutzutage im Bereich einer mächtig und selbständig entwickelten modernen Kultur leben, deren Wurzeln zwar im Altertum liegen, deren Äste aber sich hoch erheben

und weithin ausbreiten. Wir haben eine selbständige moderne Wissenschaft und Philosophie, wir haben eine eigne klassische Literatur und sind selbst, wie einst die Römer, ein grosses und einiges Volk geworden, dessen Geschichte reich ist an glänzenden und erhebenden Taten. Will man es unsrer Jugend verdenken, so fragt man mit Recht, dass ihnen Goethe und Schiller näher stehen als Sophokles und Horaz, dass sie sich für Leipzig und Sedan mehr erwärmen als für Marathon und Salamis? Selbst wenn man dies beklagte, wäre es doch höchst verkehrt, reale Tatsachen einfach zu ignorieren. Denn, sagt H. Schiller sehr richtig, man kann freilich fortgesetzt mit dem Kopf gegen die Wand rennen, aber schwerlich wird diese den Schaden davon haben. Nun liegt aber zu Klagen auch gar kein Grund vor. Denn in der Tat sind heutzutage für die Jugend Geistesschätze zu heben, die ihr in weit grösserem Umfang erreichbar sind, als die Werke des Altertums, und aus denen ihr persönliches Leben auch reichere Nahrung zu ziehen vermag. Zunächst ist schon der Unterricht in Religion und Geschichte geeignet, der Jugend grosse Vorbilder sittlichen Handelns nahe zu bringen und auf ihr Gefühls- und Willensleben kräftig einzuwirken. Freilich ist die erziehliche Wirkung dieser Fächer dadurch beschränkt, dass in ihnen die Schüler sich fast ausschliesslich empfangend verhalten. Im höchsten Masse bildend ist aber nur das, was wir selbsttätig durch eigne Arbeit zu unserm geistigen Besitz machen. Bildungsgegenstände von höchstem Wert für die ästhetische und ethische Bildung sind jedoch der deutsche und der neusprachliche Unterricht. In literarischer und stilistischer Hinsicht vermögen die hochentwickelte französische und englische Literatur entschieden so bildend zu wirken, wie die altklassische, zumal in jener mehr gelesen werden kann und der Realabiturient auch später noch eher dazu kommen wird, französische und englische Bücher zu lesen als der ehemalige Gymnasiast seine Kenntnis der klassischen Schriftsteller noch erweitern wird. Und auch in das tiefere Verständnis des menschlichen Herzens und der menschlichen Verhältnisse vermögen die grossen Schriftsteller der Franzosen und Engländer doch gewiss ebenfalls einzuführen. Und wenn sie in dieser Hinsicht auch hinter den alten Griechen an erziehlichem Wert zurückstehen, so hat unsre deutsche Nationalliteratur ganz gewiss den Vergleich mit den Alten nicht zu scheuen. Wir besitzen doch auch Dichter von Gottes Gnaden, und unsre klassische Literatur hat sich ganz gewiss über die des Altertums emporgeschwungen, indem sie das Beste, was das Griechentum der Menschheit geschenkt, festgehalten und damit die Gedankenfülle und die Gemütstiefe neuer Entwicklungsperioden der

Menschheit zu einer höheren Einheit verschmolzen hat. Selbst begeisterte Humanisten bezeichnen es als kindlich zu glauben, Homer und Sophokles hätten für alle Zeiten endgültig und in jeder Hinsicht unübertrefflich das Menschentum offenbart, und erklären, dass ein moderner Mensch in ihren Werken keine ausreichende Befriedigung seines poetischen Sehnens finden könne. Und mag man sie auch für grösser halten als unsern Schiller und Goethe, darauf kommt es gar nicht in erster Linie an: für uns sind jedenfalls unsre grossen Dichter viel mehr; denn sie sind von unserm Fleisch und Blut, sie reden unsre Sprache und bewegen unsre Herzen mit einer unmittelbaren Gewalt, die keine Werke fremder Völker und andrer Zeiten über uns gewinnen können. Die Lektüre unsrer Klassiker entfaltet die edelsten Keime deutschen Gemütslebens, die in den Herzen der Schüler ruhen, und soweit ein Stoff an sich von Einfluss auf ihre Gesinnung ist, kann sich kein andrer mit der deutschen Literatur messen.

Es ist nicht anders: auch für die Erziehung unsrer Jugend zu geläutertem Geschmack und zu humaner Denkart kann uns der Unterricht in den alten Sprachen nicht mehr als unentbehrlich gelten, ja er erscheint uns in Anbetracht der realen Verhältnisse für weite Kreise der Gebildeten nicht einmal mehr als der geeignetste Bildungsweg.

Freilich ist eine gewisse Vertrautheit mit dem Altertum als der grossen Lehrmeisterin der modernen Völker für jeden höher Gebildeten notwendig. Dazu bedarf es aber nicht des weiten Umwegs durch die klassischen Sprachen. Man hat treffend bemerkt, dass viele Wege nach Rom und ins klassische Altertum führen. Denn das Beste, was uns die Alten lehren konnten, ist schon in die Literatur und die gesamte Kultur der modernen Völker und namentlich Deutschlands übergegangen und zum unveräusserlichen Besitz der Menschheit geworden. Man weist darauf hin, dass die Vertiefung in Lessing, Herder, Goethe und Schiller zu lebendigerer Anschauung der edlen Einfalt und stillen Grösse des Altertums und zu einem tieferen Verständnis des unvergänglichen Wertes des Griechentums führen kann, als dies unter Umständen der altsprachliche Unterricht erreicht, und dass auch Shakespeares Coriolan und Julius Cäsar den Schülern den Geist des Römertums nahe zu bringen vermögen. Und auch ohne Kenntnis der alten Sprachen braucht man bei derartigen abgeleiteten Quellen gar nicht stehen zu bleiben. Auch Übersetzungen antiker Schriftsteller vermögen in die Geisteswelt des Altertums einzuführen. Sicherlich tun sie es nur in unvollkommener Weise, und völlig vertraut kann nur derjenige mit dem

Altertum werden, der seine Sprache versteht. Aber vollkommen heimisch werden auch unsre heutigen Gymnasiasten durch die ihnen mögliche Originallektüre nicht darin. Wenn man also diese beiden heute der Jugend offen stehenden Wege nach Althellas vergleicht, so kann es sich nur um einen relativen Vorzug des einen vor dem andern handeln, der uns nicht dazu berechtigt, diesen völlig zu missachten. Man hat die Lektüre in fremder Sprache mit einer Reise in fremde Länder verglichen, die Lektüre von Übersetzungen dagegen mit dem Lesen von Reisebeschreibungen. Nicht übel; aber wenn man fremde Länder nicht selbst zu besuchen imstande ist, so kann man sich auch aus Reisebeschreibungen eine leidliche Kenntnis derselben verschaffen, wofern das nötige Interesse dafür vorhanden ist. Ganz abgesehen davon, dass der Unterschied doch nicht so gross zu sein braucht, wie jener Vergleich ihn erscheinen lässt. Mit Recht erinnert man an die unvergleichliche Wirkung, die bis auf den heutigen Tag die heilige Schrift, die Shakespeare, Dante oder Byron, die im Mittelalter Aristoteles, die im 18. Jahrhundert die alten Klassiker auch in Übersetzungen ausgeübt haben. Der bei Philologen vielfach üblichen Missachtung der Übersetzungen dürfen wir die Autorität eines Meisters der griechischen Sprache entgegenhalten; niemand anders als Wilamowitz hat irgendwo gesagt, dass das Verständnis der Poesie durch eine gute Übersetzung besser gefördert werde, als durch das Ringen mit dem Urtext. Ist dies richtig, so muss es für die Prosa in noch höherem Grade zutreffen. Nun mag allerdings in jenem Ausspruch eine gewisse Übertreibung liegen: aber so ganz unbrauchbar zum Eindringen in den Geist der Antike können die Übersetzungen demnach doch nicht sein. Auch von dieser Seite betrachtet erscheint uns das zeitraubende Erlernen der alten Sprachen für die Mehrheit der Gebildeten als ein unter den gegebenen Verhältnissen nicht mehr geeigneter Umweg.

Denn wir haben uns überzeugt, dass sie die nötige formale wie ästhetisch-sittliche Bildung in vollem Masse auch in den modernen und realistischen Unterrichtsfächern erwerben und die nötige Kenntnis des Altertums auch ohne die alten Sprachen erlangen können. Und was nun für die moderne Bildung den Ausschlag gibt, ist die eineinfache Tatsache, dass die meisten Angehörigen der höheren Stände durch die Rücksicht auf ihren Beruf genötigt sind, sich gründliche Kenntnisse in Mathematik, Naturwissenschaften und neueren Sprachen anzueignen, so dass sie keine Zeit mehr haben, Lateinisch und Griechisch zu lernen. Und eben deshalb müssen sie das Bedürfnis nach humaner Bildung durch die Lektüre der grossen Werke der

deutschen, französischen und englischen Literatur befriedigen, da sie nicht mehr imstande sind, bloss zu diesem Zweck eine umfassende und eindringende lateinische und griechische Originallektüre zu treiben. Es ist so, wie Paulsen sagt: wir müssen uns entschliessen, die Bildung der höheren Klassen unsres Volkes im Wesentlichen aus eigenen Mitteln zu bestreiten.

Wollte nun jemand uns entgegenhalten, dass damit die Rücksicht auf das gemeine Nützliche zum entscheidenden Gesichtspunkt über die Bildung der Jugend gemacht wird, so würden wir ihm raten, in Paul de Lagardes deutschen Schriften nachzulesen, wie dieser scharfe Denker gerade darin einen Ausweg aus der Wirrnis unsrer Schulzustände erblickte, dass wir wieder anfangen, anstatt einem ganz abstrakten Begriff der allgemeinen Bildung nachzustreben, den öffentlichen Unterricht auf das Prinzip der Pflicht zu gründen, d. h. mit dem künftigen Lebensberuf in direkte Beziehung zu setzen. So meinte er geradezu, man solle Fachschulen einrichten, denn so stelle man die Jugend ohne weiteres in die Perspektive ihrer dereinstigen Lebensaufgabe, und erst die ernst genommene Aussicht auf den Lebensberuf vermöge zu erziehen. Fachschulen, sagt er, haben einen Mittelpunkt, und durch diesen eine Sicherheit der Entscheidung darüber, was sie treiben und wieviel sie fordern müssen. Solange man aber nur auf allgemeine Bildung ausgeht, müssen wir stets besorgen, dass man aus den geräumigen Speichern der Kultur noch mehr Bildungsstoff mit Vergnügen zu weiterer Abtötung der Individualitäten hervorholen wird, sowie einmal irgend ein Phrasenmacher die öffentliche Meinung beredet haben wird, dies nötig zu finden. „Man wird sich vergegenwärtigen müssen, dass der Mittelpunkt des menschlichen Lebens die Berufspflicht ist, und dass darum die Schulen auf diese Berufspflicht vorbereiten, und selbst das Leckerste beiseite lassen sollen, wenn es mit dieser dereinstigen Hauptsache des Lebens ihrer Schüler nicht in unmittelbarem, deutlich erkennbarem Zusammenhange steht.“ Wir dürfen uns diese Ausführungen so weit aneignen, dass wir uns das Recht zuschreiben, bei der Erziehung der für alle die zahlreichen praktischen Berufe bestimmten Jünglinge auch die klassischen Sprachen beiseite zu lassen, ohne uns dabei banausisch vorzukommen.

Es ist ja ein oft gehörter Vorwurf, dass die bisherige Gymnasialbildung die Aufgaben der Gegenwart zu wenig berücksichtige. Die neuhumanistischen Begründer unsres Gymnasiums nahmen solche Anklagen leicht; wandten sie sich ja doch bewusst und absichtlich von jeder Rücksicht auf die Bedürfnisse des wirklichen Lebens ab. Heute halten die Anhänger des klassischen Unterrichts an einem so

weltabgewandten Standpunkt nicht mehr fest, sondern weisen darauf hin, dass sich uns aus der genauen Kenntnis des Altertums gerade ein vertieftes Verständnis für alle Aufgaben der Gegenwart erschliesst. Das ist zwar ein ungeheurer Umweg, sagt man, aber eine tiefere Klarheit über Welt und Menschen erlangt man nur in mühsamem Ringen. Ja es ist geradezu pädagogisch wertvoll, dass der junge Mensch nicht zu rasch in die Gegenwart hineinreift mit allen Schwankungen und Einseitigkeiten ihrer herrschenden Meinungen, sondern dass in den Jahren einer stillen Beschäftigung mit dem Altertum allmählich eine Klärung des modernen Bewusstseins erfolgt und ein geläutertes Verständnis menschlicher Art und menschlicher Dinge heranreift. Und in diesem Zusammenhang erinnert man an das berühmte Wort aus Jean Pauls Levana: „Die jetzige Menschheit versänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend vorher durch den stillen Tempel der grossen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zum Jahrmarkte des späteren Lebens nähme.“ So richtig derartige Erwägungen an sich sind, so wenig möchten sie für die Mehrzahl der heutigen Gebildeten von entscheidender Bedeutung sein. Dass eine Versenkung in das Altertum zu einem vertieften Verständnis der Gegenwart führt, ist freilich unbestreitbar. Aber ebenso gewiss ist, dass unter den heutigen Verhältnissen die meisten keine Zeit haben, diesen Umweg einzuschlagen, und dass sie nicht zum Ziel gelangen, wenn sie gezwungen werden ihn zu gehen.

Dass die realistischen Fächer, die für das gesamte Leben unsrer Zeit eine unermesslich gesteigerte Bedeutung haben, neben den klassischen Sprachen nicht im nötigen Umfang betrieben werden können, wird niemand leugnen. Und doch besitzt insbesondere der naturwissenschaftliche Unterricht einen hervorragenden erziehlichen Wert und kann ohne Zweifel eine breitere Stellung im deutschen Schulwesen beanspruchen, als er sie bisher besessen. Den Anspruch freilich, dass künftig nur naturwissenschaftliches Denken gelten dürfe und die Naturwissenschaft den Mittelpunkt des Unterrichts bilden müsse, haben wir oben abgelehnt. Auch hat man darauf hingewiesen, dass der Begriff der strengen Gesetzmässigkeit alles Geschehens, den sie vor der Geisteswissenschaft voraus hat, so leicht fasslich ist, dass ihn schon ein elementarer Unterricht ohne Mühe erzeugt. Während nicht zu fürchten ist, dass die Gymnasiasten durch die Ausnahmen ihrer lateinischen Grammatik oder die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen des geistigen Lebens zu der Meinung verleitet werden könnten, dass auch die mathematischen Sätze oder die Naturgesetze gelegentlich einmal Ausnahmen erfahren,

führt umgekehrt die einseitige Gewöhnung an mathematisch-naturwissenschaftliches Denken zu der Gefahr einer mechanischen Auffassung des menschlichen Geisteslebens. Nichtsdestoweniger gewährt der naturwissenschaftliche Unterricht ein vorzügliches Bildungsmittel nicht nur durch die Gewöhnung an scharfe Beobachtung und Erfassen des ursächlichen Zusammenhangs der Erscheinungen, sondern auch in sittlicher Hinsicht durch Erziehung zu strenger Wahrhaftigkeit und zu Unterordnung der subjektiven Anschauungen unter die Sache. Ja man kann sagen, dass es dringend nötig ist, durch eine vertiefte Naturbetrachtung unsere ganze Bildung wieder mehr auf der Grundlage der Anschauung und Beobachtung zu erbauen und uns von der Vorherrschaft der abstrakten Buchgelehrsamkeit zu befreien; dass ohne eine gründliche Naturerkenntnis überhaupt eine dem modernen Denken genügende einheitliche Weltanschauung nicht möglich ist. Und in praktischer Hinsicht hängt geradezu das Wohl und Wehe der Völker in dem schweren wirtschaftlichen Konkurrenzkampf der Gegenwart von der Überlegenheit ihrer technischen Leistungen und also auch ihrer mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung ab. Wenn man nun den mathematischen Unterricht des Gymnasiums vielleicht als ausreichend ansehen kann, so wird dies von dem naturwissenschaftlichen nicht zu behaupten sein. Die beschreibenden Naturwissenschaften, vor allem die Biologie, die Geologie, die Chemie, die Geographie haben zur Zeit geringe Aussicht, im Rahmen des gymnasialen Lehrplans die wünschenswerte Stellung zu erhalten.

Mit der Forderung einer grösseren Berücksichtigung des modernen Lebens hängt auch das Verlangen nach gründlicherer neusprachlicher Ausbildung zusammen. Zur Zeit findet ja unter den Neusprachen diejenige, die nicht nur für den heutigen Weltverkehr, sondern auch für jede wissenschaftliche Tätigkeit zumal auf naturkundlichem und technischem Gebiet unentbehrlich ist und zugleich in ihrer schönen Literatur unschätzbaren Wert besitzt, die englische Sprache, in dem Gymnasiallehrplan in dem allergrössten Teil unsres Vaterlandes überhaupt keine Stelle.

Im Zusammenhang mit den eben berührten Mängeln der Gymnasialbildung steht ein weiterer Vorwurf, der oft gegen sie erhoben worden ist: dass sie nämlich undeutsch sei. Dagegen dürfen wir Widerspruch erheben. Schulen, sagt Lagarde, sind keine Brutstätten für sogenannten Patriotismus. Sich um Erzeugung patriotischer Gesinnung bemühen, heisst annehmen, dass es überhaupt möglich sei, nicht patriotisch zu sein. Der unter dem Namen Patriotismus gepflegte Vertrieb gewisser politischer und historischer

Ansichten aber ist geradezu Vergiftung der jungen Seelen. Gesinnungsmacherei in diesem Sinn ist allerdings unserm Gymnasium fremd, aber undeutsch ist es nicht. Gegenüber dem vielfachen Missbrauch, der mit dem bekannten Ausspruch des Kaisers von der mangelnden nationalen Basis des Gymnasiums von dessen Gegnern getrieben wurde, konnten angesehene und gut deutsch gesinnte Schulmänner mit Recht einwenden, sie hätten mit ihrem Latein und Griechisch niemals etwas anderes gewollt als deutsche Jünglinge heranbilden; denn nicht indem man der Jugend vorrede, wie herrlich unser Vaterland sei, indem man sie mit patriotischem Gesinnungsstoff aufpäppele, sondern dadurch, dass man sie an strenge, unablässige, unerbittliche Arbeit gewöhne, erziehe man sie zu nationalgesinnten Männern. Ist ja doch das preussische Gymnasium in der trübsten Zeit dieses Staates als Schöpfung vaterländischen Geistes eben zu dem Zweck ins Leben gerufen worden, um durch gesteigerte geistig-sittliche Kräfte das zu ersetzen, was an äusseren Machtmitteln verloren war, und um eine künftige Befreiung von fremdem Joch anzubahnen! In der Tat überschätzt jener Vorwurf ganz gewaltig den Einfluss, den die Schule und nun gar einzelne Unterrichtsstoffe auf die Gesinnung der Schüler ausüben können. Ganz abgesehen davon, dass man dann doch noch eher den Realanstalten den Vorwurf machen könnte, sie erzögen junge Franzosen und Engländer: eine Aussicht, die uns gewiss noch weniger erwünscht erscheinen würde. Überhaupt wird aber durch die Beschäftigung mit fremden Sprachen und Literaturen wohl kaum unser nationales Fühlen gefährdet, sondern nur unser Denken durch Aufnahme der eigenartigen Begriffe und Anschauungen andrer Völker bereichert. Es wäre aber die grösste Engherzigkeit, wollte man das beklagen. Vielmehr führt das Ringen mit den fremden Bildungsstoffen bei ausreichender geistiger Energie dazu, dass die nationalen und die fremden Elemente zu einer Einheit verschmelzen, dass unsre nationale Bildung dadurch vertieft und unsre geistige Kraft erhöht wird. Und hat nicht die Universalität des deutschen Geistes von jeher für unsre besondere Stärke gegolten? Wollen wir uns etwa die Chinesen zum Vorbild nehmen, deren geistiges Leben trotz aller Jahrtausende alten Kunstfertigkeiten infolge seiner strengen Abschliessung gegen andre Völker völlig erstarrt ist? Wenn aber unsre Fähigkeit, fremdes Geistesleben uns innerlich anzueignen, eine der Wurzeln unsrer Kraft ist, so wird man weiterhin sagen dürfen, dass gerade unserm nordischen Ernst und unsrer grübelnden Schwerfälligkeit eine Beimischung hellenischer Geistesfreiheit und Schönheitsfreudigkeit ganz besonders heilsam ist. Diese

Erkenntnis hat uns doch unsre klassische Literaturperiode zum unverlierbaren Eigentum gemacht. Die engherzige Auffassung der Nationalität, die ihr Heil nur in schroffer Ausschliessung alles Fremden erblickt, hat keine Berechtigung mehr in einer Zeit, die trotz allem auf dem Grunde des Kosmopolitismus des 18. Jahrhunderts ruht, indem sie in dem Nationalen nur eine eigenartige Ausgestaltung des Allgemein-Menschlichen erblickt. Nein, im Namen des Patriotismus soll man gegen unser deutsches Gymnasium ganz gewiss keine Beschwerde erheben!

Immerhin ist aber doch die Frage erlaubt, ob dieses in seiner jetzigen Gestalt auf die deutsche Geschichte und die deutsche Literatur die Zeit verwenden kann, die für die heutigen Bedürfnisse der deutschen Bildung wünschenswert ist. Was das erstgenannte Fach anlangt, so zeigt uns das Beispiel Preussens, dass der Versuch, der neueren deutschen Geschichte auf dem Gymnasium eine reichliche Zeit zu bewilligen, zu einer Einengung der alten Geschichte geführt hat, die von vielen Schulmännern als unerträglich empfunden wird. Und in Hinsicht auf das Deutsche sind wohl die meisten Fachlehrer der Ansicht, dass eine Vermehrung der Stundenzahl entschieden wünschenswert ist, wie dies z. B. alle drei Gutachten beweisen, die von sachkundigen Männern für die Junikonferenz erstattet wurden. Ohne Zweifel wäre eine umfangreichere Einführung unsrer Jugend in die Meisterwerke der deutschen Literatur durchaus zu wünschen. Dazu kommt noch ein weiteres. Bei der heutigen Stundenzahl des deutschen Unterrichts verzichtet das Gymnasium vielfach notgedrungen auf die Erfüllung einer Aufgabe, die eine Ehrenpflicht jeder deutschen höheren Lehranstalt sein sollte: auf die Einführung in die mittelhochdeutsche Literatur und damit in das geschichtliche Verständnis der deutschen Sprache. Und wenn man versucht, dieser Aufgabe gerecht zu werden, so gelingt dies einerseits nur in unzureichender Weise, anderseits nötigt es zu einer höchst bedauerlichen Einschränkung der Lektüre unsrer neueren Klassiker. Ist es zu verwundern, wenn man verlangt, dass in der künftigen Erziehung der deutschen Jugend hier ein Wandel geschaffen werde?

Und noch auf einem andern Gebiet, das herkömmlich mit dem deutschen Unterricht zusammenhängt, betrachten wir den jetzigen Zustand als unhaltbar. Wir meinen die philosophische Propädeutik, die man allenthalben im Deutschen Reich, abgesehen von Württemberg, aus der Schule verbannt hat. Darf dies aber für die Zukunft so bleiben? Fehlt nicht mit den Elementen der Philosophie der gesamten Jugend unsres Vaterlandes eben das Fach, das am

meisten geeignet ist, sie zum Nachdenken über die höchsten Fragen des Lebens anzuregen und anzuleiten? Die Folge dieser völligen Vernachlässigung der Königin der Wissenschaften, wegen deren wir uns übrigens auch vor den Franzosen schämen müssen, liegt klar zu Tag und ist betrübend genug. Ein grosser Teil unsrer Gebildeten ermangelt jeder Fähigkeit, über die Grundfragen des menschlichen Daseins zu festen Überzeugungen zu gelangen, und ergibt sich daher einer völligen Gleichgültigkeit gegen diese Probleme, mit der auch die Teilnahmlosigkeit der gebildeten Kreise gegen das religiöse Leben eng zusammenhängt.

Eben deshalb wird auch die Einfügung der Grundfragen der Biologie in den Unterricht auf die Dauer als ganz unentbehrlich empfunden werden. Seitdem der Hamburger Naturforscherversammlung von 1901 Thesen wegen Einführung eines biologischen Unterrichts in allen höheren Lehranstalten vorgelegen haben, ist diese Forderung von hervorragenden Fachleuten immer von neuem erhoben worden, und jüngst hat auch die Casseler Naturforscherversammlung jenen Hamburger Thesen zugestimmt, in denen für sämtliche höhere Schulen in allen Klassen ein etwa zweistündiger biologischer Unterricht gewünscht wird. Man hebt hervor, dass die Lehre von den Kausal- und Finalbeziehungen aller Organismen von den niedersten bis zum Menschen ein hervorragendes Bildungsmittel des Geistes sei, dass an die Besprechung der Bakterien eine Erläuterung der Grundfragen der Hygiene sich anschliessen würde, wodurch ein oft geäussertes Bedürfnis Befriedigung fände, dass aber vor allem eine besonnene biologische Unterweisung für die Gewinnung einer festgegründeten Weltanschauung notwendig ist, und dass sie gerade am meisten dazu beitragen könnte, unsre Jünglinge vor Atheismus und Materialismus zu bewahren. Ohne Zweifel hat die Sache zur Zeit noch ihre grosse Schwierigkeit; aber wir gestehen, dass wir die Einfügung des biologischen Unterrichts in den Kreis der bisherigen Fächer, sowie die Herstellung eines Ausgleichs zwischen ihm und den Lehren des Religionsunterrichts sowie der philosophischen Weltbetrachtung geradezu als die wichtigste Frage der künftigen Unterrichtsgestaltung ansehen. Denn um nichts anderes handelt es sich dabei, als darum, dass wir uns wieder eine einheitliche Weltanschauung erringen, deren Fehlen der schlimmste Mangel unsrer heutigen Kultur ist. Zur Zeit liegt bei den meisten die überlieferte, auf den unumstösslichen Tatsachen des Innenlebens ruhende religiös-philosophische Weltanschauung mehr oder weniger im Streit mit den Ergebnissen der modernen Naturforschung. Auch dem Auge der Schüler liegt dieser

Zwiespalt klar zu Tag; es kann ihnen nicht verborgen bleiben, dass zwischen den Lehren des Religionsunterrichts und den Anschauungen der Naturwissenschaft eine bisher unüberbrückte Kluft sich öffnet. Zur Zeit überlassen wir es der Jugend, die Gegensätze selber auszugleichen, und da dies natürlich über ihre Kräfte geht, so ist die unausbleibliche Folge, dass die meisten, sobald sie dem Einfluss der Schule entwachsen sind, einem völligen Indifferentismus gegen die höchsten Probleme verfallen, andre alle religiösen Ideen ohne weiteres preisgeben. So kann es auf die Dauer nicht bleiben. Wie zwischen naturwissenschaftlicher und idealistischer Weltanschauung die Einheit wieder hergestellt werden kann, das ist das Hauptproblem der nächsten Zukunft, gegen das alle sonstigen Fragen der Schulorganisation an Bedeutung weit zurücktreten.

Wenn wir eine umfassendere deutsche Lektüre, eine Unterweisung in philosophischer Propädeutik, einen Unterricht in Biologie heutzutage als dringend wünschenswert bezeichnen, so liegt freilich ein Bedenken sehr nahe. Wenn wirklich die Kenntnis aller dieser Dinge so nötig ist, dann gilt dies doch gewiss nicht nur für die grosse Menge der Gebildeten, sondern ebenso und noch mehr für die Gelehrten, die geistigen Führer des Volkes. Und wenn sie nicht möglich ist bei gleichzeitigem Studium der alten Sprachen, dann wäre ja das Gymnasium auch für die Vorbildung der künftigen Gelehrten als unmöglich oder doch höchst unzweckmässig erwiesen. Dieses Bedenken geben wir zunächst als begründet zu, bemerken aber dazu folgendes, wobei wir allerdings dem Gang unsrer Untersuchung etwas vorgreifen müssen. Es ist unsre nächste Sorge, die Grundzüge für eine zeitgemässe Organisation des Unterrichts der breiten Schichten der Gebildeten festzustellen, deren Lebensberuf in der Teilnahme an den wirtschaftlichen und überhaupt praktischen Aufgaben des Lebens besteht. Für sie gilt es allerdings eine Entscheidung zu treffen zwischen klassischer und moderner Bildung. Sofern sich aber im Verlauf unsrer Untersuchung zur Vorbildung für die eigentlich wissenschaftliche Tätigkeit besondere eigenartige Schulen als nötig erweisen werden, dürfen wir die Zuversicht haben, dass für solche wirkliche Gelehrtenschulen jenes Entweder — Oder nicht mehr in seiner vollen Schärfe gelten würde. Wenn wir erst einmal wieder ihrer Idee entsprechende Gymnasien haben, deren Zöglinge entweder die wissenschaftliche Arbeit zu ihrem Lebensberuf wählen wollen oder wenigstens nach ihrer ganzen Geistesrichtung einer Versenkung in die Welt der Ideen zuneigen, dann werden für sie die besprochenen Nöte ganz von selbst verschwunden sein. Es wird dann keine Schwierigkeit bereiten und durchaus dem Zweck der

Einrichtung entsprechen, solchen Schülern ein grösseres Mass geistiger Arbeit aufzuerlegen, als denen, die nach ihrer ganzen Anlage, Neigung und Bestimmung auf praktische Betätigung hindrängen; und soweit der Unterricht selbst ihnen nicht alles bieten wird, was zu einer regen Anteilnahme am modernen Geistesleben nötig ist, werden wir darauf rechnen können, dass sie das Fehlende selbst aus eigenem Drang sei es in der Schulzeit sei es später sich aneignen werden. Versteht ja doch auch heute der Gelehrte Englisch, Italienisch, Neugriechisch und was nicht alles sonst, auch ohne es in der Schule gelernt zu haben.

Ehe wir aber an die Gelehrtenbildung der Zukunft denken können, gilt es zunächst die Grundlinien für eine künftige nationale Erziehung der Mehrheit der Jugend der höheren Stände zu entwerfen. Und da scheint es uns allerdings, dass diese für einen Betrieb der klassischen Sprachen im 20. Jahrhundert keinen Raum mehr bietet.

---

4. Die bleibende Bedeutung der klassischen Bildung für unser nationales Geistesleben.

Wenn wir unsre Lage nach allen Seiten überschauen, könnte es scheinen, dass nichts übrig bleibt, als den klassischen Unterricht trotz seines oben entwickelten Bildungswertes gänzlich aus unserm Schulwesen zu vertreiben, um den nötigen Raum zu gewinnen für die modernen Bildungsstoffe, die für uns heutige Menschen einfach unentbehrlich sind.

Allein eine kurze Überlegung zeigt uns, dass es Vermessenheit wäre, wollte jemand im Ernst diese Forderung erheben. Wenn die klassischen Sprachen und Literaturen etwas an sich Wertvolles sind, so würde unser nationales Geistesleben als Ganzes die schwerste Einbusse erleiden, wenn so mächtige Bildungsströme ganz aus ihm ausgeschaltet würden. Wenn wir künftig darauf verzichten, die klassischen Studien der gesamten Jugend der höheren Stände aufzunötigen, dürfen wir deshalb so weit gehen, diese reich sprudelnden Quellen edelster Bildung auch denen zu verschütten, die nach ihrer Geistesrichtung geneigt und berufen sind, daraus zu trinken? Solche Menschen aber, deren ganze Natur mehr darauf hindrängt, in stiller Zurückgezogenheit vom Getriebe des Tages rein geistigen Interessen zu leben, als an den Aufgaben des äusseren Lebens handelnd teilzunehmen, wird es immer geben, und unter uns Deutschen mehr

als anderwärts. Sie sollen nicht mehr wie früher die Männer des praktischen Handelns als minderwertige Wesen ansehen, aber es stünde schlimm um uns, wenn wir die unendliche Bedeutung jener weltabgewandten Geister, denen die stille Versenkung in die Wahrheit der Ideen und der Dinge den Wert des Lebens ausmacht, nicht mehr zu würdigen wüssten. Ja man darf erwarten, dass die Zahl dieser Menschen sich nicht vermindern, sondern gerade wieder zunehmen wird. Wenn die Epoche eifrigster Pflege industrieller und kommerzieller Interessen und lebhaftester politischer und wirtschaftlicher Kämpfe, in der wir noch mitten drin stehen, eine Reaktion gegen den einseitig nach innen gewandten Idealismus einer früheren Zeit bedeutete, so wird auch gegen die heutige Überschätzung der materiellen Kultur der Rückschlag nicht ausbleiben. Man wird sogar zugeben, dass in manchen Punkten eine rückläufige Bewegung schon begonnen hat. Die rege Teilnahme am politischen Leben ist allenthalben einer unverkennbaren Gleichgültigkeit gewichen, und selbst die Hochflut der sozialen Bewegung ist vielleicht schon wieder im Zurückweichen. Dagegen hat die Empfänglichkeit für rein geistige Interessen auf den Gebieten der Kunst und Wissenschaft, ja auch der Religion in der letzten Zeit entschieden wieder zugenommen. Auch in Zukunft wird das Wort, dass der Mensch nicht vom Brot allein lebe, seine Wahrheit behalten. Und wollten wir wertvolle geistige Güter, deren wir vielleicht im Drang der unmittelbaren Bedürfnisse des Tages nicht recht froh zu werden vermögen, deshalb gleich ganz über Bord werfen, so würde, wie man treffend bemerkt hat, unsern Enkeln ein Hunger ins Land kommen, nicht ein Hunger nach Brot, sondern nach einem lebendigen Wort, und sie würden dem Andenken ihrer Väter dereinst fluchen.

Nun würden wir aber mit den klassischen Studien, ganz abgesehen von ihren schon besprochenen Vorzügen, ein geistiges Gut preisgeben, das einen schlechthin unersetzlichen Wert besitzt und dessen Verlust uns in eine neue Barbarei würde zurückversinken lassen: die Kontinuität unsrer abendländischen Kultur. Unsre europäische Staatenwelt ist aus dem römischen Kaiserreich, seinen rechtlichen und staatlichen Einrichtungen hervorgewachsen, und die geistige Kultur, von der auch wir noch zehren, hat sich in dem halben Jahrtausend jenes Weltreiches aus der Verbindung christlicher religiöser Ideen und hellenischen Geisteslebens gebildet. Und wenn zu Beginn der Neuzeit durch das Erwachen des naturwissenschaftlichen Denkens ein anscheinend ganz neues Element hinzukam, so hat man neuerdings gezeigt, dass auch hier der moderne Geist die ersten grossen Erkenntnisse gewann, indem er

die Gedanken griechischer Denker weiter verfolgte. So wenig wir aber je darauf verzichten können, unser Christentum aus seinen ursprünglichsten Quellen zu lernen, so wenig können wir jemals auf eine zu den Quellen vordringende stets erneute Versenkung in griechisches Geistesleben Verzicht leisten.

Irgendwo muss es also in unserm Volke auch künftighin Stätten geben, wo die Knaben und Jünglinge von früh auf angeleitet werden, die Zusammenhänge unsres geistigen Lebens bis zu den Quellen der abendländischen Kultur zurück zu verfolgen. Vor allem verlangt dies gebieterisch die Rücksicht auf unsere deutsche Wissenschaft. Da alle Wissenschaften dem Boden griechischen Geisteslebens entsprossen und dann bis ins 18. Jahrhundert hinein durch das Mittel der lateinischen Sprache weiter entwickelt worden sind, so ist eine eigentlich wissenschaftliche Tätigkeit auf den meisten Gebieten ohne Kenntnis der griechischen und lateinischen Sprache unmöglich, und die Wissenschaften würden verkümmern, wenn sie den Zusammenhang mit ihrer Geschichte verlieren sollten. Nicht für alle ist die Bedeutung der alten Sprachen freilich gleich gross. Wer auf den Gebieten der Theologie, der Geschichte, der orientalischen, klassischen, romanischen, germanischen, slavischen Philologie, der Philosophie, der Kunstwissenschaft selbständig wissenschaftlich arbeiten will, der kann im allgemeinen der Kenntnis des Griechischen und Lateinischen nicht entbehren, und im Grund liegt die Sache für Rechtswissenschaft samt Staatslehre und Volkswirtschaftskunde nicht anders; für Mathematik und Naturwissenschaften freilich samt der Medizin mag man zugeben, dass es für die Fortentwicklung dieser Wissenschaften genügt, wenn ein Teil ihrer Vertreter mit ihrer Geschichte gründlich vertraut ist. Immerhin hat unsre deutsche Wissenschaft alles in allem ein dringendes Interesse an dem Fortbestand der Anstalten, auf denen die Jugend schon vor dem Eintritt in die Universität eine gründliche Kenntnis der alten Sprachen erwirbt.

Somit bleibt es dabei, dass der feste Boden für die Fortdauer des Gymnasiums die Notwendigkeit ist, eine Vorschule für die Universitätsstudien zu besitzen. Das Gymnasium ist organisiert unter der Voraussetzung, dass seine Schüler zur Universität übergehen, und wenn es wissenschaftliche Hochschulen geben soll, so muss es eben auch Anstalten geben, in denen man sich die zum Verständnis der Vorträge der Hochschulen nötigen Kenntnisse erwerben kann. Sollten diese Schulen wegfallen, so müssten die Universitäten eine Rückbildung zu den Zuständen früherer Jahrhunderte erfahren, die einen unermesslichen Rückschritt unsres Geisteslebens bedeuten würde. Das Gymnasium hat gerade

heute alle Ursache, seinen eigentlichen Zweck scharf zu betonen, denn ohne klare Einsicht in den Zweck einer Einrichtung ist ein Nachweis ihrer Berechtigung nicht möglich. Seitdem aber die preussische Schulverwaltung den Grundsatz der Gleichberechtigung der verschiedenen Schulgattungen für alle Studien aufgestellt hat, ist es vielfach üblich geworden, den Charakter des Gymnasiums als allgemeiner Bildungsanstalt zu einseitig hervorzuheben. Wenn man die Behauptung aufstellt, jede höhere Schule solle lediglich allgemeine Bildung mitteilen und sich nicht in den Dienst irgend welcher Fachbildung stellen, so liegt darin ohne Zweifel eine starke Übertreibung, und man kann ihr mit Hermann Schiller entgegenhalten, die drei Gattungen höherer Schulen gewährten zwar auch allgemeine Bildung, fügten aber je nach den Bedürfnissen des späteren Berufs verschiedenartige Bildungsstoffe hinzu und seien daher von Fachschulen keineswegs prinzipiell verschieden. Der Beruf aber, auf dessen Bedürfnisse die Organisation des Gymnasiums berechnet ist, ist die wissenschaftliche Tätigkeit auf dem Gebiet der sprachlich-historischen Fächer. Sobald man diesen festen Boden preisgibt, schwebt die eigenartige Gestaltung des humanistischen Gymnasiums völlig in der Luft. Denn eine Schule mag noch so trefflichen Bildungsstoff bieten: sobald sie keinen praktischen Zweck mehr hat, hat sie auch keine Aussicht, sich zu behaupten. Mit gutem Grund hat daher Uhlig die Thesen über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums, die schon der vorjährigen Hauptversammlung des Gymnasialvereins vorgelegt wurden, und die auf dessen letzter Versammlung in Halle im Herbst 1903 zur Besprechung gelangten, mit dem Satz begonnen: „Das Gymnasium hat nach wie vor insbesondere die Aufgabe, seine Schüler zur Erfassung der verschiedenen auf den Universitäten gelehrten Wissenschaften zu befähigen. Von der Verfolgung dieses Ziels darf es sich auch nie durch Rücksicht auf die Schüler ablenken lassen, die von einer oberen oder mittleren Klasse zu einem Berufe übergehen, für den Universitätsstudien nicht erforderlich sind.“ Obwohl in der Diskussion dieser Satz von verschiedenen Seiten angefochten wurde, so gibt er doch die Anschauungen der Wortführer der Gymnasialpartei wieder und erscheint auch uns in der Hauptsache als durchaus wohlbegründet.

In diesem Punkte vermögen wir also Paulsen, dessen Ansichten wir sonst in vielen Stücken teilen, nicht zuzustimmen, wenn er meint, auch den meisten für wissenschaftliche Studien auf der Hochschule bestimmten Schülern sei die Ausbildung in den modernen Sprachen und Wissenschaften weniger entbehrlich

als die klassische Bildung, und wenn er demgemäss nicht das Gymnasium, sondern das Realgymnasium als die eigentliche Gelehrtenschule der Zukunft ansieht. Nach seiner Ansicht ist dieses durchaus imstande, die humanistische Bildung zu überliefern, soweit solche in Zukunft für gelehrte Berufe noch erforderlich ist; denn durch das Latein eröffne es den Schülern den Zugang zu der grossen geschichtlichen Welt des Altertums und des Mittelalters, biete z. B. durch die Horaz-Lektüre die zweckmässigste Einführung in Leben, Denkweise und Philosophie der Römer und Griechen, und könne hinsichtlich der literarisch-historischen Bildung durch die griechischen Schriftsteller vermittelst der Übersetzungen unter Umständen eine bedeutendere Wirkung erzielen, als dies das alte Gymnasium bei dem Durchschnitt seiner Schüler erreiche.

Es ist leicht ersichtlich, dass sich der genannte Gelehrte durch seine Vorliebe für das Realgymnasium zu einer Überspannung seines Standpunktes hat verleiten lassen, die wenig Zustimmung finden wird und einer Prüfung nach wissenschaftlichen Maßstäben nicht standhält. Dabei soll noch gar nicht der Hauptnachdruck darauf gelegt werden, dass einige der erwähnten Wissenschaften sich ohne Kenntnis der griechischen Sprache gar nicht betreiben lassen; worauf es ankommt, ist die Tatsache, dass alle historischen Wissenschaften zu ihrem Betrieb eine auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende Kenntnis der Kulturentwicklung des Altertums voraussetzen, und dass eine solche ohne Kenntnis der griechischen Sprache unmöglich ist. Jene „anderthalbtausendjährige Periode der Weltkultur, nicht nur die Grundlage, sondern sozusagen ein Typus der unsern, ist griechisch, denn selbst das ganze Römertum ist nur eine integrierende Provinz derselben", sagt Wilamowitz von dem Altertum. Eine Kenntnis aus zweiter Hand aber, wie sie durch Übersetzungen zu erlangen ist, reicht zwar für die Bedürfnisse weiterer Kreise der Gebildeten aus, die nur so weit über das Altertum orientiert zu sein brauchen, als dies die Teilnahme an den Kulturaufgaben der Gegenwart erfordert; sie kommt jedoch gar nicht in Betracht, wo es sich um eine wissenschaftliche Erkenntnis handelt, die ganz selbstverständlich aus den ursprünglichen Quellen schöpfen muss. Ein Jahrtausend lang ist die griechische Sprache, worauf Wilamowitz nachdrücklich hingewiesen hat, die Trägerin jeder höheren Bildung gewesen, sind alle grossen Gedanken in ihr ausgesprochen worden; sie ist noch unter dem römischen Kaiserreich die Sprache der wirklichen Wissenschaft geblieben, in ihr ist das Evangelium gepredigt und geschrieben und die ganze Gedankenwelt der alten christlichen Kirche niedergelegt worden. „Griechisch

ist das Organ des Geistes einer ganzen Weltperiode. Dieses Organes müssen wir uns bemächtigen, wenn wir jene Periode verstehen wollen. Die Sprache ist ja nicht das Kleid des Gedankens, das man wechseln könnte, sondern sein lebendiger Leib“, sagt derselbe Gelehrte. Überhaupt ist das Latein des Realgymnasiums zu rechtfertigen nur als ein Zugeständnis an mehr praktische Bedürfnisse unsrer heutigen Bildung, der eben die Eierschalen ihrer lateinischen Vergangenheit noch ankleben, kann aber nach dem heutigen Stand der Altertumswissenschaft gar nicht ernstlich in Frage kommen, wo es sich um eine wissenschaftlich erarbeitete Bekanntschaft mit der Gedankenwelt des Altertums handelt; hier bleibt es dabei, dass Latein und Griechisch eine untrennbare Einheit bilden.

Es ist aber gewiss richtig, dass diejenigen Schüler, welche zu eigentlich wissenschaftlicher Tätigkeit erzogen werden sollen und zu diesem Zweck eine gründliche Kenntnis der alten Sprachen bedürfen, schon von Kind auf in diesen als ihrem Hauptarbeitsgebiet heimisch gemacht werden. Das Gymnasium legt daher das Hauptgewicht auf die Beschäftigung mit den alten Sprachen, weil schon die Knaben allmählich zu der Fähigkeit gelangen sollen, unsre gegenwärtigen Anschauungen und Gedanken, unsre Kunst, Wissenschaft und Religion, unser staatliches und gesellschaftliches Leben aus seinem Werden zu begreifen und die zahllosen Fäden zu verfolgen, die uns mit dem Altertum verbinden. So erzieht das Gymnasium seine Schüler zu geschichtlichem Denken, d. h. zur Erkenntnis des Kausalzusammenhangs alles Geschehens, und so leitet es sie an zu einem geschichtlichen Verständnis unsrer modernen Kultur nach der Richtung ihrer Ursprünge hin. Gewiss ist damit ein absolutes Verständnis derselben noch längst nicht erzielt, denn auf unser heutiges Leben haben ausser dem Griechentum noch unendlich viele andere Einflüsse eingewirkt, und ebenso unendlich ist deshalb die Aufgabe, es in seiner Entwicklung völlig zu verstehen. Gewiss kann man also geschichtliches Denken und ein relatives geschichtliches Verständnis auch auf andern Wegen erlangen. Wer sich statt mit der griechischen Literatur mit der französischen und englischen eingehender beschäftigt, der kann für seine historische Bildung ebenfalls den reichsten Gewinn davon ernten. Sein geistiger Horizont erweitert sich weniger über vergangene Zeiten, als über räumlich ausgedehnte Gebiete; sein Ohr lauscht nicht den uralten Quellen unsrer Gesittung, dafür erforscht er aber, wie in neuerer Zeit verschiedene wichtige Nationen die Elemente der abendländischen Bildung eigenartig verarbeitet und vermehrt, wie jede auf die andere tief eingewirkt und wie sich so schliesslich eine gewisse einheitliche gesamteuropäische

Kultur herausgebildet hat. Ja manche geben wohl gar der Realschulbildung in dieser Hinsicht den Vorzug vor der gymnasialen, weil das Gymnasium es seinen Schülern überlassen müsse, das, was sie an dem Altertum gelernt haben, auf die Gegenwart anzuwenden, während die Realschule sie unmittelbar in die Gegenwart einführe; das Gymnasium stelle ihnen die oft geradezu unlösbare Aufgabe, die Berührungspunkte zwischen den einfachen Verhältnissen des Altertums und den verwickelten Zuständen des modernen Lebens selber herauszufinden. Wir können die Richtigkeit dieser Behauptung nicht zugeben, meinen vielmehr, dass die einfachen Lebensformen des Altertums auch dem Schüler im allgemeinen von selbst als die Urbilder unsrer modernen Gestaltungen kenntlich sind und ihm diese erst wirklich verständlich machen, und dass, wo dies nicht der Fall ist, ein ordentlicher Gymnasialunterricht eben die Berührungspunkte klar legen muss. Anderseits ist es aber ganz zweifellos, dass für die Erziehung zu wissenschaftlicher Tätigkeit auf sprachlich-geschichtlichem Gebiet die Ausdehnung des Blickes bis zu den Ursprüngen unsrer Gesittung unentbehrlicher ist als eine Betrachtung ihrer Verzweigungen und Verknüpfungen in neuerer Zeit. Denn darauf eben kommt es an, dass wir die zu wissenschaftlichen Studien bestimmte Jugend von Anfang an durchdringen, um mit Oskar Jäger zu reden, „mit dem Gedanken, dass nicht die Lebenden allein die Menschheit bilden, sondern wir, sie, alle als Glieder einer sittlichen Gemeinschaft, welche die Jahrhunderte umfasst, sich anschliessen. Diesen Gedanken, den Gedanken der Menschheit als eines ethischen Ganzen mit gottgewollten Aufgaben und Zielen, der den Menschen, auch den unmündigen, zugleich erhebt und bescheiden macht, bei seinen Schülern und Gliedern zu einer Wahrheit zu machen, indem es denselben in täglicher Arbeit sich einwurzeln lässt — dieser Humanitätsgedanke, der zugleich auch ein christlicher und ein deutscher ist, er ist Grundlage und Ziel, Wappenschild und Adel des humanistischen Gymnasiums und muss es bleiben.“ In demselben Sinn sagte Wilamowitz auf der Junikonferenz: „Dies ist das allgemein menschlich Verbindende, dass die Welt eine ist, weil sie ruht auf derselben Kultur, wie derselbe Gott sie regiert.“

So ist es in der Tat: das ist die tiefste Idee, die dem Gymnasium zu Grunde liegt, und die in Zukunft so gut ihr Recht behalten wird wie bisher, dass wir alles daran setzen müssen, diejenigen, welche zu Lehrern unsres Volks berufen sind, von Jugend auf die Erkenntnis von der Einheit der geistigen Entwicklung der Menschheit sich erarbeiten zu lassen. Und erarbeiten lässt sie sich nur durch das Mittel der griechischen Sprache. Denn ohne

deren Kenntnis kann man es zwar gläubig hinnehmen, dass die antike Kultur der gemeinsame Unterbau der modernen ist, aber man kann es nicht wissen oder gar lebendig empfinden. Und auch das ist von der grössten Bedeutung für die Erziehung zur Wissenschaft, dass man schon den Knaben durch die ihnen täglich zugemutete Arbeit allmählich die für alles wissenschaftliche Tun fundamentale Wahrheit zum Bewusstsein bringt, dass wirkliches Wissen nur durch unmittelbare Erforschung der Dinge selbst, in diesem Fall der geschichtlichen Quellen erworben wird, und dass eine Übersetzung immer nur ein Hilfsmittel zu deren Erschliessung sein kann.

Gegenüber diesem entscheidenden Gesichtspunkt kommt alles, was man sonst zu Gunsten des Wertes des klassischen Unterrichts für die Erziehung zur Wissenschaft noch anführen mag, erst in zweiter Linie in Betracht. Freilich ist es richtig, dass er in besonders hohem Masse zu energischer Anspannung und Übung der jugendlichen Geisteskraft nötigt, und dass sein Wert für die logische Schulung grösser ist, als der alles neusprachlichen Unterrichts, wie wir oben genauer dargelegt haben. Freilich ist es ebenso richtig, dass in der begrenzten und in sich abgeschlossenen Welt des klassischen Altertums schon der Schüler so heimisch werden kann, dass er sich in ihr mit einer gewissen Selbständigkeit zu bewegen, die hin und her laufenden Beziehungen aufzufassen, kleine sprachliche und sachliche Untersuchungen auszuführen vermag und so schon früh einen Begriff davon erhalten kann, was wissenschaftlich arbeiten heisst. Aber ausschlaggebend bleibt der oben entwickelte Gedanke.

Wenn wir so das Gymnasium als beste Vorschule für wissenschaftliche Tätigkeit auf sprachlich-historischem Gebiet zu erweisen versucht haben, so wollen wir es damit nicht als notwendige Vorbereitungsanstalt für alle Universitätsstudien bezeichnen. Für Mathematik, Naturwissenschaften und Medizin geben wir die Notwendigkeit der Gymnasialbildung selbstverständlich auf; für das eigentliche medizinische Studium ist Griechisch und Lateinisch samt der durch das Gymnasium vermittelten eigenartigen historischen Bildung an sich ebensowenig notwendige Voraussetzung wie für die Berufstätigkeit des Arztes. Aber auch für die Jurisprudenz erscheint uns die Gymnasialbildung nicht als unerlässliche Voraussetzung. Kommt doch nach Mommsens oben angeführtem Urteil für die spezielle Wissenschaft der Juristen das Griechische so gut wie gar nicht in Betracht! Und die überwiegende Mehrzahl der Juristen ist überdies nicht für eine wissenschaftliche, sondern eine durchaus praktische Berufstätigkeit bestimmt, bei welcher die im Gymnasium erzielte eigentümliche Geistesrichtung geringere Bedeutung hat als eine gründ-

liche Vertrautheit mit dem modernen Leben, zu dessen gewerblicher und kommerzieller Tätigkeit die juristischen Berufe die mannigfachsten Beziehungen haben.

Wenn aber H. Schiller in diesem Zusammenhang weiterhin von den vielen weder selbständig noch unselbständig wissenschaftlich arbeitenden Geistlichen und Lehrern spricht, die uns einsehen lehrten, dass auch die unwissenschaftlichere, mehr empirisch-praktische Fortbildung und die wissenschaftliche Rezeption recht schöne Dinge seien, die im Leben ein nicht geringeres Recht hätten als die wissenschaftliche Arbeit, wenn er meint, die Wissenschaftlichkeit trete im Beruf der Seelsorger zurück, dagegen werde eine tüchtige realistische Ausbildung insbesondere den Geistlichen auf dem Land ganz anders zu statten kommen, so können wir diese Auffassung nur als banausisch ansehen. Denn die Seele aller lehrenden Tätigkeit ist allerdings die Wissenschaftlichkeit, und diejenigen Berufe, deren Inhaber als Lehrer des Volkes den geistigen Besitz der Menschheit zu überliefern und an ihrem Teil zu mehren berufen sind, können der humanistischen Bildung nicht entraten. Das gilt einmal für die Theologen, denn ihr Amt ist seiner Hauptbedeutung nach sicherlich ein Lehramt im höchsten Sinn des Wortes, und der ist gewiss des Namens eines Theologen nicht würdig, der die Sprache, in der das Evangelium in die Welt gekommen ist, nicht kennt; sodann für die Philosophen, Historiker und die verschiedenen Klassen der Philologen. Davon nehmen wir auch die Neuphilologen nicht aus; denn wenn man schon eine wissenschaftliche Einsicht in den Bau der romanischen Sprachen und des Englischen ohne gründliche Kenntnis des Lateinischen nicht erwerben kann, so ist ein richtiges und selbständiges Urteil über Wert und Bedeutung ihrer Literaturen ohne genaue Vertrautheit mit dem Altertum, das den grössten Einfluss auf sie geübt hat, vollends unmöglich.

Demnach bleibt das Gymnasium als Vorschule für gewisse Universitätsstudien auch in Zukunft notwendig. Aber das sei ferne von uns, dass wir seine Mission auf dieses festumgrenzte Gebiet einschränken wollten. Im Gegenteil: die bildende Kraft des Gymnasialunterrichts stellen wir so hoch, dass wir nach wie vor im nationalen Interesse dringend wünschen, dass die Zahl derer recht beträchtlich sei, welche sich die klassische Bildung aneignen, ohne sie für ihren Beruf unmittelbar nötig zu haben. Nur halten wir es für verkehrt, wie Wilhelm Münch einmal sagt, die alten Sprachen „einer übergrossen Schar indifferenter Köpfe, unter mangelnder Anteilnahme und Wertschätzung der weiten Kreise, aus denen sie hervorgehen, immer wieder aufzunötigen, sie zur Bedingung fast aller schätzbaren

Berechtigungen zu machen.“ Um so mehr-rechnen wir darauf, dass viele Eltern auch künftighin selber den Wunsch fühlen werden, ihren Söhnen eine lebendige Erkenntnis des Altertums und dadurch ein tieferes Verständnis unsres eignen auf jenem beruhenden Geisteslebens zu ermöglichen.

Unser Glaube an die Zukunft der klassischen Bildung beruht also einmal auf der Erkenntnis ihrer unmittelbaren Notwendigkeit für die Zwecke der Wissenschaft, sodann aber auf der Überzeugung von der unvergänglichen geistigen Macht und der werbenden Kraft des Griechentums. Denn die wunderbare Fülle seiner Lebensäusserungen hat uns die Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten erst recht kennen gelehrt. Die Ausgrabungen Schliemanns haben den Anstoss gegeben, die leeren Räume der griechischen Vorgeschichte bis tief ins 2. Jahrtausend v. Chr. hinein mit dem Bild einer Weltkultur zu erfüllen, die von den Ufern des Euphrat und Nil bis weit über Hellas hinaus reichte. Anderseits hat die geschichtliche Forschung gezeigt, dass der hellenische Geist seit Alexander d. Gr. nicht nur das Abendland, sondern auch den Orient bis nach Indien hin aufs tiefste und nachhaltigste beeinflusst hat. Sie hat gezeigt, dass das geistige Leben des zweisprachigen römischen Weltreichs durchaus hellenisch war. Und das gesamte Leben jener Weltperiode ist durch die Funde, die jahraus jahrein die Erde unsrer Wissenschaft spendet, völlig deutlich geworden. „Die Protokolle der Volksversammlungen und Erlasse der Könige, die stolzen Denkmäler der Stadtrepubliken und das unendliche Schreibwerk des Beamtenstaates, verlorene Meisterwerke und ephemere Produkte der Tagesliteratur, die Kontrakte des Geschäftsmannes und Steuerquittungen, Vorlesungen des Philosophieprofessors und der stammelnde Brief des Kindes an den Vater, kostbarstes Gold und Silber und die reizvolle Unscheinbarkeit der Töpferware mit ihren zahllosen Problemen, ahnungsreiche Fundamente und imposante Bildwerke, in der ganzen Mannigfaltigkeit des Daseins taucht das von Jahr zu Jahr vor uns auf und hat den blassen Schemen der Antike umgewandelt in ein farbenreiches Bild von Staaten und Reichen, von Menschenwirken und Menschenleiden, dessen bedeutungsvoller Sinn uns um so tiefer ergreift, je konkreter die einzelnen Züge werden. Und nicht nur die Menschen, auch die Götter treten uns nah, wenn statt des leidigen Trugspiels einer entgotteten Poetasterei und der verdampfenden Allegorie antiker Vermittlungstheologen der Ort ihrer Heimat und die Verehrung ihres Volks sie uns in leibhafter Epiphanie offenbaren.“ So schilderte Eduard Schwartz auf der Strassburger Philologenversammlung 1901 das Bild griechischen Lebens, das sich dem Blick der heutigen Wissen-

schaft darstellt. Auf allen Gebieten erkennen wir mit immer neuer Bewunderung die unversiegbare Lebenskraft hellenischen Geistes. Nicht nur die Künste, sondern auch alle Wissenschaften samt Rechts- und Staatsleben sind von ihm geschaffen oder aufs tiefste beeinflusst. Und was das Wichtigste ist, die Griechen haben zuerst ihre ganze geistige Energie an die Lösung der höchsten Fragen des menschlichen Lebens gewendet, sie haben die sittliche Welt und die Persönlichkeit entdeckt, deren freie harmonische Ausgestaltung ihnen als die Grundforderung aller Ethik erschien, und sie haben nicht nur die Sprache geschaffen, in der die Weltreligion den Völkern gepredigt worden ist, sondern auch die Gedankenwelt, deren bedeutenden Einfluss auf die christliche Theologie die Wissenschaft immer mehr erkannt hat.

Je bestimmter die philologische Wissenschaft daher zu dem Urteil berechtigt ist, dass die Zukunft das Griechentum zwar nicht mehr als unbedingtes Vorbild menschlicher Vollkommenheit nachahmen, aber seine geschichtliche Bedeutung auf Grund der neu erworbenen umfassenderen Kenntnis noch viel höher werten wird, als frühere Zeiten dies getan haben, um so wichtiger erscheint uns gerade für die Zukunft die Aufgabe, unserm Volk eine geistige Elite zu erhalten, möglichst zahlreiche Männer in den verschiedensten Lebensberufen, die durch eigne Kenntnis sich das lebendige Gefühl erworben haben, dass unser Volk aufhören würde, im geistigen Leben der Menschheit eine führende Rolle zu spielen, wenn es die Vertrautheit mit griechischer Geisteskultur aufgeben wollte.

Um aber nicht nur künftige Gelehrte, sondern auch empfängliche Naturen aus den weitesten Kreisen der Gebildeten zur freien Hingabe an den Gedankenreichtum des griechischen Altertums in seinen Mauern zu vereinen, wird das Gymnasium alles eigentlich Philologische noch mehr als bisher ausschliessen, noch mehr als bisher sich darauf besinnen müssen, dass es seine Schüler in das Geistesleben vergangener Zeiten deshalb einführt, um sie das Leben des deutschen Volkes in unsrer Zeit verstehen zu lehren und sie zur Mitarbeit an seinen Aufgaben tüchtig zu machen. Lassen wir zum Abschluss dieser Betrachtungen nochmals Wilamowitz zum Wort kommen, der von einem richtig gestalteten griechischen Unterricht auch für die Zukunft die edelsten Früchte erwartet: „Er wird den Jünglingen mitgeben den geschichtlichen Sinn, der das Menschenleben als ein organisches Gebilde, die Kultur als etwas nicht Gemachtes, sondern Gewachsenes begreift, und das Verständnis für die ewigen einfachen Formen, die trotz aller Vielgestaltigkeit der Erscheinung die Welten der Natur und die Welten des Geistes durchdringen:

wir werden keine Gelehrten bilden und keine Schöngeister, wohl aber Philosophen im Sinne Platons, die den Trieb und die Sehnsucht nach dem Ewigen im Busen tragend eben dadurch Meister der Kunst werden in dem Leben des Tages zu bestehen, seinen Nöten und seinen Kämpfen gegenüber die Freiheit der Seele nicht zu verlieren, nicht abgewandt der Welt zu werden, aber auch nicht ihr untertan, sondern sie beherrschend.“

5. Die Undurchführbarkeit der allgemeinen Einheitsschule.

Soweit unser Blick in das Dunkel der Zukunft zu dringen vermag, können wir auch fernerhin der klassischen Bildung nicht entraten, ohne die unser gesamtes Geistesleben verarmen, ja seine Einheitlichkeit verlieren würde. Anderseits ist eine Verbreitung und Vertiefung des modernen Wissens unabweisbar, wenn wir den öffentlichen Unterricht mit den Bedürfnissen der Zeit wieder in Einklang bringen wollen. Das Ziel der Schulreform kann also nur eine Verschmelzung klassischer und moderner Bildung unter stärkerer Berücksichtigung der letztgenannten sein.

Es war ein Verdienst unsres Kaisers, dies klar erkannt und die als notwendig erkannte Reform mit Entschiedenheit in die Wege geleitet zu haben. Dass man das Ziel beim ersten Versuch im Jahr 1890 auf falschem Weg zu erreichen suchte, war nicht seine Schuld, sondern lag daran, dass die Anschauungen sich damals noch nicht genügend geklärt hatten.

Man versuchte die Verschmelzung der klassischen und modernen Bildung in derselben Anstalt durchzuführen und ein Einheitsgymnasium zu schaffen, das für alle höheren Berufe des heutigen Kulturlebens die allgemeine Vorbildung gewähren könne. Denn der Gedanke, der damals allenthalben die Geister beherrschte, war das Ideal einer nationalen Bildungseinheit. Nach dem Grundsatz: Ein Volk, eine Schule! wollte man, nachdem Deutschland äusserlich geeinigt war, die Nation auch durch das feste Band einer gemeinsamen Schulerziehung innerlich zusammenschliessen und damit die tiefen Spaltungen beseitigen, die sich auf dem Gebiet des sozialen, politischen, konfessionellen Lebens nur allzu fühlbar machten. Man träumte von einer allgemeinen Einheitsschule, die um Hoch und Niedrig ein gemeinsames Band schlingen und

unser Volk zum sozialen Frieden führen würde. Die Grundlage sollte die von allen Kindern ohne Unterschied besuchte gemeinsame Volksschule bilden, eine den Realschulen entsprechende Mittelstufe sollte für die Bedürfnisse des Bürgerstandes sorgen, und erst in der obersten Stufe die Vorbereitung für die verschiedenen Zweige der höheren Studien erfolgen. Wenn man aber Volksbildung und Gelehrtenbildung wieder in engeren Zusammenhang bringen und den übermässigen Gegensatz der Stände mildern wollte, erschien es als notwendige Vorbedingung, dass wenigstens die Gebildeten alle eine möglichst einheitliche Erziehung erhielten.

Wenn man der Schule die Aufgabe zuweist, die Einheit des nationalen Geisteslebens zu begründen und zu sichern, so überschätzt man dabei ohne Zweifel das, was sie leisten kann, und denkt nicht daran, dass ganz gleiche gymnasiale Bildung die allerschärfsten religiösen, politischen und sonstigen Gegensätze nicht verhindert hat. Immerhin soll die Schule tun, was in ihren Kräften steht, um uns jenem Ziel näher zu führen. Wollte man es aber durch eine mechanische Gleichmacherei zu erreichen suchen, so würde man unsern besten Besitz schädigen und die Gefahr der Erstarrung unsres geistigen Lebens heraufbeschwören. Denn auf dem Gebiet des Geisteslebens ist nicht absolute Gleichheit, sondern gerade Mannigfaltigkeit der höhere Zustand. Je vielseitiger die Gaben, die Kenntnisse und Fähigkeiten, die Anschauungen sind, desto reger ist das geistige Leben der Gesamtheit, desto sicherer und allgemeiner der Kulturfortschritt. Es brauchen nicht alle das Gleiche zu lernen, weil im Leben auch nicht von allen das Gleiche verlangt wird. Somit ist völlige Gleichheit aller höheren Schulen gar nicht wünschenswert, sondern der vollkommenere Zustand ist vielmehr eine Mehrheit von Bildungswegen, wie sie sowohl den Bedürfnissen einer reich entwickelten Kultur entspricht, als auch dem deutschen Drang nach individueller Ausgestaltung des Innenlebens, in dem wir doch eine Hauptquelle unsres geistigen Reichtums erblicken. Nur soweit es ohne Schädigung der einzelnen Bildungsformen sich verwirklichen lässt, bringt uns das Streben nach Gemeinsamkeit des Unterrichts Gewinn. Einheitlich soll unser Schulwesen sein durch den Geist, der es durchdringt, sodann durch die Übereinstimmung der Grundlinien der verschiedenen Lehrpläne. Alle Anstalten stellen in den Mittelpunkt ihres Unterrichts die humanistischen Fächer, welche die Jugend in die geistig-sittliche Welt einführen, und gewähren den für alle Schüler gleich wesentlichen Gebieten, Religion, Deutsch und Geschichte ganz den gleichen Raum; alle verbinden damit die realistischen Wissenschaften und erstreben dadurch eine gewisse Vertrautheit mit den

Gesetzen des Naturgeschehens wie mit dem darauf beruhenden modernen Leben; und alle fügen körperliche Übungen und technische Fächer nebst einigen Elementen künstlerischer Ausbildung hinzu. Bei so weitgehender Übereinstimmung unsrer Schulgattungen in dem ganzen Geist ihrer Erziehung wie in den Lehrstoffen bedeutet es gewiss keine Gefahr für die innere Einheit unsres nationalen Lebens, wenn sie nicht alle Fächer gleich stark betreiben und unter den Fremdsprachen je nach der Aufgabe der Schule eine verschiedene Auswahl treffen.

Sollte sich aber jemand durch solche Erwägungen noch nicht davon überzeugen lassen, dass im Schulwesen Mannigfaltigkeit besser ist als Einheit, so muss doch jeglicher Zweifel verstummen angesichts der Tatsache, dass ein wirkliches Einheitsgymnasium einfach unmöglich ist, weil der Schule die Zeit fehlt, um alle heute notwendigen Lehrfächer auf einem Stundenplan unterzubringen, und weil vor allem den Köpfen der Schüler die Fähigkeit fehlt, all dieses vielseitige Wissen in sich aufzunehmen. Von Johannes Schulze bis zur Dezemberkonferenz hat man ja dem Phantom des Einheitsgymnasiums vergeblich nachgejagt. Man hat es nur höchst unvollkommen verwirklicht; niemals haben die modernen Fächer auf ihm die Pflege finden können, welche das heutige wirtschaftliche Leben verlangt. Und als man ihnen 1892 auf dem Gymnasium noch mehr Raum verschaffen wollte, hat man umgekehrt den klassischen Unterricht so eingeschnürt, dass ihm fast der Lebensodem ausgegangen wäre. Und dennoch, trotz der unvollständigen Durchführung der Einheitsidee, war die notwendige Folge die Überbürdung der Schüler, über die das ganze vorige Jahrhundert hindurch die Klagen in Preussen nicht verstummt sind. Wie wäre es aber vollends gekommen, wenn man auf der Dezemberkonferenz mit der konsequenten Verwirklichung des Einheitsgymnasiums Ernst gemacht hätte, wenn man nicht nur Mathematik, Naturwissenschaft, Deutsch noch mehr verstärkt, sondern nach der ursprünglichen Forderung des Einheitsschulvereins in allen Gymnasien auch Englisch und Zeichnen obligatorisch gemacht hätte! Es liegt auf der Hand, dass man es deshalb nicht getan hat, weil es sich nicht hätte durchführen lassen, weil eben ein wirkliches Einheitsgymnasium unter den heutigen Verhältnissen unmöglich ist.

Denn das ist keine Frage: das Streben nach einer allgemeinen und einheitlichen Bildung hat im vorigen Jahrhundert eine Überbürdung der Jugend verschuldet, die bald grösser, bald geringer sein mochte, die bei vernünftigen Anschauungen der Lehrer, bei ausgesprochener wissenschaftlicher Neigung und Begabung der

Schüler häufig jedenfalls gar nicht fühlbar wurde, zu der aber die Gefahr stets in der Luft liegt, solange wir uns noch durch jenes Phantom locken lassen. Es ist eine eigene Sache um die Erscheinung der Schülerüberbürdung, und es lässt sich wohl verstehen, dass ihr Vorhandensein ebenso leidenschaftlich behauptet, wie entschieden bestritten wird.

In der Tat kann man ja den ständigen Überbürdungsklagen gar manches entgegenhalten. Ohne Zweifel haben vor 100 Jahren die Zöglinge der Pforta viel mehr und viel intensiver gearbeitet, ohne dass jemand über eine Schädigung ihrer Gesundheit durch übermässige Arbeit geklagt hätte. Ohne Zweifel arbeitet heutzutage der Durchschnitt der Schüler an sich nicht zu viel, sondern zu wenig, vor allem mit zu geringem Ernst und zu geringer Hingabe; und dass sie durch übermässiges Arbeiten ihrer Gesundheit ernstlichen Schaden tun, werden die meisten Lehrer nicht glauben. Wenn behauptet wird, die Schule trage die Schuld an der zunehmenden Kurzsichtigkeit, Nervosität und Muskelschwäche der Jugend, ja wenn der Unterricht gar Engbrüstigkeit, Rückgratverkrümmung und was all sonst veranlassen soll, so läuft bei solchen Beschuldigungen doch gar viel Übertreibung unter. Es ist unvorsichtig, wenn ein Professor der Physiologie von der heutigen Gymnasialjugend ein gar zu abschreckendes Bild entwirft, wie dies einst Preyer tat: „Blass und dünnbeinig, schlaff und kurzsichtig, von einer krankhaften Lesewut erfasst, für starke Reize des materiellen Genusslebens allzu empfänglich, Muskelanstrengungen abgeneigt, so sehen wir einen nicht geringen Teil unsrer Gymnasiasten vor unsern Augen zu Stubenhockern heranwachsen.“ Glaubt man wirklich, auf uns Gymnasiallehrer mit solchen Schilderungen Eindruck zu machen, die Tag für Tag durch den Anblick unsrer meist ganz frisch und fröhlich aufwachsenden Jungen als Übertreibung erwiesen, die Jahr für Jahr durch das, was unsre ehemaligen Schüler im Leben leisten, widerlegt werden? Und soweit derartige gesundheitliche Schäden wirklich vorhanden sind, liegen ihre Ursachen zum grössten Teil viel tiefer, nämlich in Zuständen und Einflüssen des modernen Lebens, die mit der Schule gar nichts zu tun haben. Dass eine Überbürdung der Jugend als allgemeine Erscheinung existiere, wurde schon auf der Dezemberkonferenz von 1890, wo ja diese Frage eine sehr grosse Rolle spielte, namentlich von den Schulmännern entschieden in Abrede gestellt. Und ganz richtig hat man damals darauf aufmerksam gemacht, dass eine Herabsetzung der Stundenzahl keineswegs eine Bürgschaft für eine Verminderung der gesundheitlichen Schädigungen gewähre, da solche bei der Ausstattung unsrer heutigen

Schulhäuser von der Hausarbeit in viel höherem Grade als vom Schulunterricht zu befürchten sei. Seitdem sind die Anforderungen an die Arbeit der Schüler namentlich in Preussen noch wesentlich ermässigt worden, und auf der Junikonferenz von 1900 fand sich, wie erwähnt, überhaupt niemand, der das Vorhandensein einer Überbürdung behauptet hätte. Und auch in Elternkreisen begegnet man gar oft der Anschauung, dass von unsern Schülern im grossen und ganzen eher zu wenig als zu viel verlangt wird. Dass man in der Herabsetzung der Stundenzahl, in der Herabminderung der Ansprüche an Gründlichkeit und Korrektheit der Schülerleistungen, überhaupt im Entgegenkommen gegen weichliche Gewöhnungen und Stimmungen der Zeit schon zu weit gegangen ist, lässt sich gar nicht bestreiten. Und wenn man die Massregeln, die zur Förderung des Turnens, der Bewegungsspiele und sonstiger körperlicher Übungen neuerdings getroffen worden sind, auf allen Seiten mit freudiger Zustimmung begrüsst hat, so wird vielleicht mancher heute schon finden, dass auf diesem Gebiet von der Jugend eher zu viel als zu wenig geleistet wird. Vor allem wird kein einsichtiger Pädagoge bezweifeln, dass der eigentliche Sport mit Training, öffentlichen Wettkämpfen und Preisen nur schaden kann. Denn einmal gefährdet er die Gesundheit heranwachsender Knaben und Jünglinge aufs ernstlichste, und über die Frage, ob nicht ein übermässiger oder unvernünftiger Betrieb des Radfahr- und Rudersportes in dieser Hinsicht schon mehr Schaden angerichtet hat als der vielverlästerte Gymnasialunterricht, sind die Akten noch keineswegs geschlossen. Und ausserdem beeinträchtigt ein sportmässiger Betrieb solcher körperlicher Übungen ganz ohne Zweifel das, was doch immer die Hauptsache bleiben muss: die ernste wissenschaftliche Ausbildung. Und von diesem Gesichtspunkt aus muss auch den Übertreibungen der Schulhygieniker entgegengetreten werden, die namentlich auf den deutschen Naturforscher- und Ärzteversammlungen immer von neuem den Anspruch erheben, dass hygienische Rücksichten für unsre Schuleinrichtungen und unsern Schulbetrieb in erster Linie entscheidend sein sollen. So hat erst jüngst in Kassel wieder Professor Griesbach aus Mühlhausen i. E. vom hygienischen Standpunkt aus eine Verminderung des Lehrplanes unsrer Gymnasien gefordert, auf denen Philologen und Pädagogen gezüchtet würden! Wo solle das hin, wenn in Sexta schon 9jährige Gehirne mit 9 Stunden Latein belastet würden, zu einer Zeit, wo die Kinder nicht mal ihre Muttersprache beherrschten? Dort würden den Kindern Begriffe beigebracht, deren Sinn sie nicht einmal zu erfassen vermöchten. Wir müssten endlich anfangen abzubauen.

Diese Auslassungen hat auf der letzten Versammlung des Gymnasialvereins, die im Oktober 1903 in Halle stattfand, Oskar Jäger mit grosser Entschiedenheit bekämpft; und wenn auch seine Äusserung, in Kassel seien die Schulhygieniker mit Zähnefletschen gegen den gegenwärtigen Gymnasialunterricht zu Feld gezogen, nicht gerade als sehr liebenswürdig bezeichnet werden kann, so hatte er doch unzweifelhaft darin recht, dass über den Betrieb der Schulen in erster Linie ihre unterrichtlichen und erzieherischen Ziele zu entscheiden haben und nicht hygienische Rücksichten. Es ist an sich schon schwer, die oft recht verstiegenen Forderungen der Schulhygieniker immer ernst zu nehmen, wenn man damit vergleicht, wie unhygienisch die Zustände und Gewöhnungen unsres modernen Lebens sind, dessen Einflüssen unsre Jugend schon in ihren Schuljahren während mindestens fünf Sechsteln ihrer Zeit preisgegeben ist und späterhin gänzlich überlassen werden muss. Um so mehr, wird man sagen, muss die Schule mit grösster Gewissenhaftigkeit über der Gesundheit der ihr anvertrauten Jugend wachen. Ganz gewiss muss sie das, und sie tut es auch. Aber daran werden wir allen hygienischen Forderungen gegenüber festhalten, dass die höheren Schulen nicht dazu da sind, um die Gesundheit ihrer Schüler zu behüten, sondern um ihren Geist und Charakter tüchtig zu machen zur Erfüllung der schweren Aufgaben, die das wirtschaftliche und geistige Gedeihen unsres Volkes gerade von den leitenden Klassen gebieterisch verlangt. Und auch der Jugend soll schon das Verständnis für die Wahrheit aufgehen, die ihr das spätere Leben einst rücksichtslos beweisen wird, dass der Mensch nicht so weit seine Pflicht zu tun hat, als dies seiner Gesundheit zuträglich ist, sondern dass er seiner Gesundheit leben kann, soweit dies seine Pflicht gestattet. Wenn wir der Jugend solche Gesinnung einflössen, haben wir auch für die Wehrhaftigkeit des Vaterlandes, die ja für hygienische Forderungen mit Vorliebe geltend gemacht wird, mehr getan, als wenn wir ihr ein paar Stunden wöchentliche Arbeitszeit abnehmen. Denn wie man auch über das berühmte Verdienst des preussischen Schulmeisters um den Sieg von Sadowa denken mag, so viel kann man mit Recht behaupten, dass wie bei Marathon und Salamis, so in den Befreiungskriegen und im Jahr 1870 nicht die rohe Körperkraft ungebildeter Bärenhäuter gesiegt hat, sondern die geistige und sittliche Überlegenheit, die in unserm deutschen Heere und vor allem in seinem ausgezeichneten Offizierkorps wohnte.

Allein trotz alledem — der beklagte Mißstand ist doch vorhanden; nur finden wir ihn mehr auf geistigem als auf körperlichem Gebiet. Er äussert sich im allgemeinen nicht in der Form einer Überarbeitung

und infolgedessen einer gesundheitlichen Schädigung der Schüler, sondern in Gestalt einer geistigen Abstumpfung durch das Vielerlei des dargebotenen Stoffes und durch den täglichen Zwang der kontrollierten Pensenarbeit. Denn auch auf dem Gebiet der Schule pflegen die theoretischen Forderungen durch das Schwergewicht der realen Verhältnisse meist ganz von selbst nach dem Durchschnittsmass menschlicher Leistungsfähigkeit reguliert zu werden. Es geschieht dies von seiten der Schule durch ein Nachlassen in der Strenge der vorgeschriebenen Anforderungen, das im heutigen Schulleben eine Rolle spielt, die nur der kennt, der täglich mitten darin steht. Noch mehr aber geschieht es von seiten der Schüler durch Gleichgültigkeit gegen das Dargebotene und mangelhaften Fleiss, vor allem aber durch den Gebrauch aller möglichen von der Schule verbotenen Hilfen und Hilfsmittel, der wahrscheinlich selbst von den meisten Lehrern bei ihrer Tätigkeit noch nicht in vollem Umfang in Rechnung gezogen wird. Diese Unredlichkeit der Schülerarbeit ist der wundeste Punkt in unserm heutigen Schulbetrieb. Wie sehr sie aber das sittliche Gefühl abstumpfen muss, und wie durch solche Verhältnisse die Gewöhnung an ernste Arbeit und treue Pflichterfüllung, die man im Gymnasium erzielen will, geradezu ertötet wird, liegt doch nur zu klar zu Tage. Und nicht nur das sittliche Gefühl wird dadurch abgestumpft, sondern es wird auch das geistige Interesse, die dem unverbildeten jungen Menschen natürliche Lust, seine Kenntnisse und Anschauungen zu bereichern, in ihm erstickt. Auch hier sind es nicht abstrakte Betrachtungen, die uns zu solcher Überzeugung führen, sondern die Erfahrungen des wirklichen Lebens. Wir sehen es ja mit Augen, dass der Wissensdurst und die Arbeitsfreudigkeit, mit der unsre Abiturienten zur Hochschule kommen, bei den meisten sehr gering ist. „Es ist doch kein Geheimnis, dass die notorisch Faulsten in Deutschland unter denen zu finden sind, um die sich unsere Schulen am längsten bemüht haben: die Studenten gelten dem Volk typisch als Faulenzer.“ So urteilt Ludwig Gurlitt in seiner vor Jahresfrist erschienenen lesenswerten Schrift „Der Deutsche und sein Vaterland.“ Und man wird zur Äusserung solcher Urteile berechtigt sein, seitdem sich die Fälle mehren, dass akademische Lehrer gewisser Fächer sich genötigt sehen, den absoluten Mangel an wissenschaftlichem Interesse der Studierenden öffentlich zu brandmarken. Auch haben wir den Eindruck, dass da, wo auf den Hochschulen fleissig gearbeitet wird, entweder eine gute häusliche Gewöhnung oder praktische Nötigung, sowie der immer schwerer werdende Kampf ums Dasein mehr dazu beiträgt, als der

von der Schule in ihren Zöglingen geweckte platonische Eros. Mit den besprochenen Verhältnissen hängt auch die erschreckende Gleichgültigkeit zusammen, die sich bei einem sehr grossen Teil der Studenten in sittlich-religiösen Dingen bemerklich macht. Später im Ernst des Berufs finden sich wohl die meisten wieder zu einer sittlichen Lebensauffassung zurecht. Aber das lebendige und warmherzige Verständnis für geistige Güter erlangen doch gar viele ihr Leben lang nicht wieder. Wir wissen die Poesie deutschen Studentenlebens in ihrem vollen Wert zu würdigen; aber die herkömmliche Schwärmerei des deutschen Mannes für die verschwundene alte Burschenherrlichkeit erscheint uns Heutigen doch nur als ein recht dürftiger Ersatz für eine wahrhaft ideale Lebensauffassung.

Hier stehen wir vor dem innersten Kern der Schulreformfrage; hier greifen wir es mit Händen, wohin wir mit dem Wahn kommen, dass es die Aufgabe der Jugendbildung sei, allen Schülern grosse Massen von Kenntnissen auf den verschiedensten Gebieten in gleichem Umfang mitzuteilen, und mit dem weiteren Wahn, dass für das Leben irgend etwas erreicht sei, wenn wir ihnen durch Anwendung von Zwang wirklich möglichst viele wissenschaftliche Tatsachen eindrillen. Freilich, für unreife Knaben hat das Einpauken seine volle Berechtigung, und wir bekennen gern, dass wir in diesem Punkt sehr wenig liberal denken; in den unteren und mittleren Klassen kann es der Sache nur zum Schaden gereichen, wenn man sich von der alten soliden Schulmeisterei unsrer Vorfahren durch moderne Theorien allzusehr ablenken lässt. Allein, sowie mit erfolgter Entwicklung der Pubertät die Anlagen und Neigungen der Einzelnen deutlicher hervortreten und die Grundlinien einer selbständigen Persönlichkeit sich zu bilden beginnen, müsste eine allmähliche Umwandlung der vorgeschriebenen Pensenarbeit in eine freiere und darum freudigere und erfolgreichere Art des Arbeitens in die Wege geleitet werden. Denn unsre Primaner sind keine Knaben mehr, sondern Jünglinge von 16 bis 20 Jahren; viele stehen in einem Lebensalter, in dem in früheren Zeiten gar mancher schon in Amt und Würden stand, ja vielleicht schon selbst ein akademischer Lehrer war und hochgeschätzte Bücher verfasst hatte, in dem aber jedenfalls alle Jünglinge sich schon einer völligen Selbständigkeit des Arbeitens erfreuten. Es ist ein Unding, dass man jungen Menschen in diesem Alter noch dadurch eine wahrhaft kraftbildende geistige Nahrung zu bieten meint, dass man ihnen Tag für Tag ihr Quantum geistiger Kost einstopft, einerlei, ob es ihnen schmeckt und bekommt und ob sie es überhaupt zu verdauen vermögen. Ganz zutreffend bemerkt Gurlitt zu diesem

Punkt: „Während dieser Jünglingsjahre, in denen das mächtig erregte Herz nach Freiheit in Wort und Tat, nach Aventüren, nach Gefahr und Kampf lechzt, zwingt ihn ein eisernes Gesetz ganz bestimmte Wege in fein bürgerlichem Tempo zu wandeln, unbekümmert darum, was Anlage und Neigung dazu sagen. Bis in das kleinste Detail ist dem Jüngling vorgeschrieben, was und wie viel zu arbeiten und zu lernen sei, ist ihm vorgeschrieben, was er zu glauben, was schön, was hässlich zu finden habe, noch immer herrscht als aller Weisheit Schluss das Diktum der Lehrer. Die Schüler, gerade die besseren Köpfe, vergehen fast unter diesem Druck." Es mag schwer sein, Mittel und Wege zur Abhilfe zu finden, aber wir müssen sie finden, koste es, was es wolle. So wie bisher kann es, so darf es auf die Dauer nicht bleiben. Die ganze Schulgeschichte der letzten Jahrzehnte ist eine treffende Illustration des tiefen Sinnes jenes alten Wortes Multum, non multa, das mit vollem Recht in dem Kaiserlichen Erlass eine Stelle gefunden hat. Unsre Jünglinge kommen nicht dazu, sich in irgend ein Wissensgebiet wirklich mit Lust und Liebe zu versenken und sich in einem Gegenstand, der ihnen gemäss ist, ein Wissen zu erwerben, das sie innerlich reicher und glücklicher machen könnte, weil die tägliche Pensenarbeit für vier oder fünf ganz verschiedene Fächer sie beständig in Atem hält und zu keiner inneren Sammlung gelangen lässt. Das ist das Grundübel unsres gesamten höheren Unterrichts.

Hierin liegt aber auch das durchschlagende Argument gegen die Einführung der Einheitsschule im Sinn des hannoverschen Vereins; denn diese würde das geschilderte Übel ins Grenzenlose steigern. Weil wir aber mechanische Gleichmacherei prinzipiell ablehnen, erklären wir uns auch gegen eine allgemeine Durchführung jener andern Art der Einheitsschule, die von dem Verein für Schulreform von jeher empfohlen worden ist, und noch jetzt als Hauptziel seiner Bestrebungen betrachtet wird: des gemeinsamen Unterbaus mit Gabelung auf der Oberstufe.

Wenn man für alle Schulen einen gemeinsamen Unterbau verlangt, so sollen natürlich nicht die Realschüler von Anfang an Lateinisch lernen, sondern man mutet dem Gymnasium zu, um der einheitlichen Bildung willen einige Jahre hindurch auf altsprachlichen Unterricht zu verzichten. Man verlangt also von vornherein eine Konzession seitens des Gymnasiums. Im allgemeinen begnügt man sich zur Zeit mit der Forderung, dass drei Jahre hindurch nur Französisch gelernt werden, erst in Untertertia des Gymnasiums und Realgymnasiums Latein hinzutreten und in Untersekunda das Gymnasium mit dem Griechischen, das Realgymnasium mit dem

Englischen den Anfang machen solle, wie es tatsächlich bei den bestehenden Reformschulen gehalten wird. Allein ursprünglich war man, wie wir wissen, keineswegs so bescheiden; vielmehr ging Langes ursprünglicher Plan auf einen sechsjährigen gemeinsamen Unterbau, und es war nur die Rücksicht auf die entgegenstehenden Schwierigkeiten, die ihn zunächst mit drei Jahren vorlieb nehmen liess. Jetzt gehen die Reformer vielfach schon weiter, sie verlangen Verschiebung des Griechischen, ja des Lateinischen bis nach Obersekunda und gestehen mit dankenswerter Offenheit, dass sie den lateinlosen Unterbau nur als ersten Schritt zur allmählichen Verdrängung des klassischen Unterrichts aus den höheren Schulen ansehen. Nach Ursprung und ganzer Anlage zielt das Reformgymnasium ohne Zweifel darauf hin, den Betrieb der klassischen Sprachen ganz auf die Universität zu verlegen. Denn es hat in seiner ganzen Konstitution Fehler, die zu weiteren Umgestaltungen mit Notwendigkeit treiben würden, sobald es einmal zur Herrschaft gelangt wäre. Zur Zeit ist sein Lehrplan allerdings entschieden humanistisch zugespitzt; es lehrt in den Tertien in 10 Wochenstunden Latein, in den Sekunden und Primen je 8 Stunden Latein und Griechisch. Dies ist nötig, um das in den ersten Jahren Versäumte einigermassen nachzuholen, und selbst so bleibt man um 16 Stunden Latein und 4 Stunden Griechisch hinter dem Normallehrplan zurück. Und trotzdem muss in den vier Oberklassen die Mathematik um je eine Wochenstunde verkürzt werden, wofür die grössere Stundenzahl in den Unterklassen kein vollgültiger Ersatz ist; und ebenso ist Geschichte und Geographie auf der Oberstufe fast durchweg auf 2 Stunden beschränkt, so dass z. B. in Obersekunda in etwa 80 Stunden die ganze griechische und römische Geschichte erledigt werden muss. Diese Verkürzung der modernen und realistischen Fächer auf der Oberstufe ist der eine Fehler des Reformlehrplans; der andre liegt in dem Umstand, dass er ein Jahr vor der Erlangung des Einjährigenzeugnisses in Untersekunda mit dem Griechischen beginnt, sodass der immerhin nicht unbedeutende Prozentsatz von jungen Leuten, die das Gymnasium mit jenem Zeugnis verlassen, ein Jahr lang völlig zwecklos Griechisch treibt. Schon jetzt sind aus den Kreisen der Reformgymnasien Klagen an die Öffentlichkeit gedrungen, dass in den oberen Klassen die exakten Wissenschaften zu Gunsten der alten Sprachen allzusehr eingeschränkt seien; so besonders in den Kasseler Verhandlungen der Reformschulmänner, die im Herbst 1901 stattfanden. Schon hat man sich deshalb zu einer kleinen Verschiebung im Lehrplan entschlossen und hat eine weitere Abhilfe in Aussicht gestellt, wenn es sich als nötig erweisen sollte. Nun hat freilich das

Reformgymnasium keine grundstürzende Umwandlung zu fürchten, solange es nur vereinzelt neben einer überwiegenden Anzahl von Gymnasien alten Stils vorkommt; denn so lange ist es darauf angewiesen, mit diesen in Wettbewerb zu treten und findet sein Lehrplan an dem ihrigen eine Stütze. Wie würde es aber kommen, wenn der Reformlehrplan allgemein durchgeführt wäre? Die Fachlehrer der Mathematik und Naturwissenschaften, des Französischen und der Geschichte würden die gegenwärtige Beschränkung dieser Fächer nicht ertragen, aus dem Publikum würden immer neue Klagen kommen, dass das Gymnasium seine Zöglinge mit den alten Sprachen überfüttere und die moderne Bildung ganz vernachlässige, man würde mit Recht sich darüber entsetzen, dass die Einjährigen gerade noch ein Jahr Griechisch lernen sollten, und die unausbleibliche Folge wäre, dass das Griechische nach Obersekunda verschoben, dass es weiterhin ganz fakultativ gemacht und damit die humanistische Bildung völlig vernichtet würde. Deshalb betrachten wir die Frage der allgemeinen Einführung des lateinlosen Unterbaus mit Paul Cauer als eine Prinzipienfrage von einschneidendster Bedeutung und lehnen das Reformgymnasium, soweit es beansprucht das alleinige Gymnasium der Zukunft zu werden, mit aller Entschiedenheit ab. Nicht weniger als die Fortdauer der klassischen Bildung in Deutschland steht dabei auf dem Spiel.

In dieser Haltung bestärkt uns die Erwägung, dass unter allen Argumenten, die man für den lateinlosen Unterbau angeführt, keines ist, das eine allgemeine Umgestaltung des gesamten Schulwesens nach dieser Richtung hin rechtfertigen könnte. Da sind zunächst mancherlei Gründe didaktischer Natur, durch die man die Verkehrtheit des Beginns des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Lateinischen und die Vorzüge des Französischen für den Zweck der ersten Spracherlernung zu erweisen versucht hat. Allein man kann ebenso viele Gegengründe anführen, und allmählich hat man eingesehen, dass sich diese Frage nicht rein theoretisch entscheiden lässt. Man kann zeigen, dass es möglich ist und mancherlei Vorteile bringt mit dem Französischen anzufangen, keineswegs aber beweisen, dass es unmöglich oder weniger zweckmässig ist mit dem Lateinischen zu beginnen. Was aber die Erfahrung anlangt, so ist es über allen Zweifel erhaben, dass der lateinische Unterricht in Sexta und Quinta unter normalen Verhältnissen und bei nicht ganz ungeschickter Behandlung einer der erfreulichsten im ganzen Gymnasium ist. Und schliesslich wird sich doch keiner von uns allen, die wir in diesem Alter Lateinisch angefangen und dennoch

unsern Bildungsweg ohne Hindernisse zurückgelegt haben, einreden lassen, dass man den Anfang nicht ebensogut mit Latein machen könne!

Ebensowenig vermögen aber soziale Gründe für eine allgemeine Durchführung des Reformgymnasiums den Ausschlag zu geben. Vor allem führt man an, dass der gemeinsame Unterbau den Eltern die Möglichkeit gebe, die Entscheidung über den Bildungsweg ihrer Söhne um drei Jahre hinauszuschieben und inzwischen an dem französischen und sonstigen Unterricht ihre Beanlagung zu erproben. Allein dieser Grund ist dadurch für Preussen ziemlich hinfällig geworden, dass man rechtlich den Abiturienten aller höheren Lehranstalten den Zugang zu allen Studien fast ausnahmslos gewährt hat und die Wahl der Schulart daher für den späteren Beruf fast belanglos ist. Tatsächlich erforderlich ist die Gymnasialbildung allerdings noch für das Studium der Theologie und der sprachlich-geschichtlichen Fächer. Will aber ein Vater wirklich wissen, ob sein Sohn die für diese Fächer erforderliche Art der Beanlagung besitzt, so gibt es zur Feststellung dessen gar kein geeigneteres Mittel als den Versuch, ihn Lateinisch lernen zu lassen, und es ist immer besser, es gleich in Sexta zu probieren, als in Tertia. Ein sicheres Urteil über die Richtung der Begabung ist aber erst in weit höherem Lebensalter möglich, und erfahrungsgemäss kommt es nur in vereinzelten Fällen vor, dass ein ausgesprochenes Talent noch im Knabenalter zur Erkenntnis gelangt, dass es in die falsche Schule geraten ist; dann pflegt der Übertritt in eine geeignetere Anstalt auch jetzt schon ziemlich leicht von statten zu gehen und von allen Beteiligten wohlwollend gefördert zu werden. Im allgemeinen aber lässt sich auch bei 12jährigen Knaben noch keineswegs mit Sicherheit erkennen, auf welchen Lebensberuf die Art ihrer Beanlagung hinweist, und nicht nach diesem Gesichtspunkt wird die Wahl des Berufes im allgemeinen getroffen, sondern nach den Aussichten für die spätere Karriere, nach der gesellschaftlichen Stellung oder den pekuniären Verhältnissen, im besten Fall nach der Familientradition, der Geistesrichtung des Elternhauses oder der sonstigen Umgebung. Dass es aber den Eltern unverwehrt ist, sei es aus Standeshochmut oder Eitelkeit, sei es unter dem Druck der wirtschaftlichen Verhältnisse, ihre Söhne für einen Beruf zu bestimmen, für den sie sich nicht eignen, das wird auch der lateinlose Unterbau nicht ändern können.

Wir würden es also sehr bedauern, wenn die preussische Regierung den Gedanken hegen sollte, die Reformgymnasien allmählich allgemein durchzuführen. Und doch legte eine Zeitlang die rasche Zunahme der Reformanstalten Frankfurter Systems, deren

es schon im Schuljahr 1902—1903 im ganzen Reich 40 gab, darunter 10 humanistische Gymnasien, und deren Zahl sich inzwischen noch sehr vermehrt hat, diese Besorgnis nahe, zumal als Direktor Reinhardt zum Generalinspektor der Reformschulen im Nebenamt ernannt wurde. Daher ist es hocherfreulich, dass der Kultusminister Dr. Studt am 3. April 1903 im preussischen Herrenhaus die bestimmte Erklärung abgegeben hat, dass es der Unterrichtsverwaltung durchaus fern liege, eine Einheits- oder Normalschule anzustreben und an die Stelle derjenigen Systemteilung zu setzen, die sich gerade in ihrer eigenartigen Gestaltung und in ihrem Nebeneinanderbestehen, als dem vorhandenen Bedürfnisse Rechnung tragend, vollkommen bewährt habe, während eine Schablonisierung wesentliche Nachteile bringen und zu einer Art Kirchhofsruhe führen würde. Nach diesen Äusserungen können wir der Zukunft mit der Zuversicht entgegensehen, dass man in Preussen nicht gesonnen ist, den 1901 eingeschlagenen Weg wieder zu verlassen.

---

6. Die jüngste preussische Schulreform und die Zukunft unsres höheren Schulwesens.

Unsre bisherigen Erwägungen haben uns ganz von selbst zu einem klaren Urteil über Wert und Bedeutung der letzten preussischen Schulreform hingeführt. Indem man eine Mehrheit gleichwertiger und gleichberechtigter Bildungswege eröffnet, indem man allen Schulgattungen gleichen Zutritt zu den höheren Studien gewährt und ihnen dadurch für den gegenseitigen Wettbewerb gleiche Bedingungen geschaffen hat, hat man sich zu dem Grundsatz bekannt, dass künftig nicht mehr starre Einheit und äusserer Zwang, sondern Mannigfaltigkeit und freie Selbstbestimmung unsrer Jugenderziehung als Leitstern voranleuchten soll. Damit hat man mit Entschlossenheit den einzigen Weg betreten, der uns aus der bisherigen Wirrnis herausführen kann, und es ist begreiflich und erfreulich, dass die einsichtigsten Pädagogen der verschiedenen Richtungen, wenn auch zum Teil nach manchem Bedenken, sich mit Entschiedenheit zu den Anschauungen des Kaiserlichen Erlasses bekannt haben.

Welche Folgen lassen sich von dieser Reform für die Weiterentwicklung unsres Schulwesens erwarten? Zunächst entsprechen die drei Hauptarten der höheren Schulen ohne Zweifel den vor-

handenen Bedürfnissen. Dass das Gymnasium als Vorschule für verschiedene Universitätsstudien und für alle, die den Wunsch nach einer zu den Quellen dringenden geschichtlichen oder einer tiefer begründeten literarisch-ästhetischen Bildung empfinden, auch fernerhin notwendig ist, haben wir schon gezeigt. Seiner wesentlichen Bestimmung nach wird man es auch in Zukunft als die eigentliche Gelehrtenschule bezeichnen dürfen. Ebenso unentbehrlich ist aber auch das Realgymnasium. Alle Betrachtungen von philologischer Seite, dass isoliertes Latein eine Verkehrtheit, dass das durch den lateinischen Unterricht des Realgymnasiums erzielte Wissen völlig unfruchtbar und die ganze Anstalt ein „Bastard von gelehrter und moderner Bildung“ sei, sind einseitig theoretisch und werden den wirklichen Verhältnissen nicht gerecht. Denn hier handelt es sich nicht um wissenschaftliche Zwecke, sondern um ein geschichtlich begründetes praktisches Bedürfnis, und die Verteidigung dieser Anstalt durch Paulsen ist durch nichts zu entkräften. Das Lateinische war bekanntlich bis vor 200 Jahren die Weltsprache des Abendlandes und ist sie auf einzelnen Gebieten noch jetzt, es ist die Wurzel der modernen Sprachen oder hat sie doch aufs tiefste beeinflusst, und es ragt allenthalben noch unmittelbar in unser modernes Leben hinein. Jeder Angehörige der gebildeten Stände ist tatsächlich in der Lage, mit dem Lateinischen noch auf Schritt und Tritt in Berührung zu kommen, und solange dies so bleibt, werden die meisten das Bedürfnis nach Kenntnis dieser Sprache empfinden, ohne dass sie doch die Zeit und die Veranlassung hätten, sich in klassische Studien zu vertiefen. In dieser Lage ist die grosse Mehrheit der Offiziere, der Ingenieure und Baumeister, der Forst- und Bergbeamten, der Mathematiker und Naturforscher, der Fabrikanten und Grosskaufleute, der Gutsbesitzer; und ganz das gleiche gilt auch für die Ärzte, ja sogar für die grosse Menge der praktischen Juristen. Unter diesen Umständen entsprechen gerade die Realgymnasien in besonders weitem Umfang den heutigen Bedürfnissen und werden, da sie sich jetzt ungehindert entwickeln können, voraussichtlich eine bedeutende Ausbreitung erfahren. Aus dem angegebenen Grund scheinen uns die Oberrealschulen, die ja die Idee der modernen Bildung am vollkommensten verkörpern und durch Einheitlichkeit ihres Lehrplans alle andern Anstalten ohne Zweifel übertreffen, doch den vorhandenen Bedürfnissen noch auf lange Zeit hinaus weniger zu entsprechen als die Realgymnasien, sind aber deswegen nicht weniger notwendig und müssen im Lauf der Zeit immer mehr Anerkennung finden. Sie werden gewiss mehr und mehr als die geeigneten Vorschulen für alle technischen Studien und alle praktischen höheren Berufe anerkannt

werden, während man das Realgymnasium vielleicht als die normale Vorschule für Beamte, Ärzte, Rechtsanwälte und ähnliche Berufe bezeichnen könnte.

Da es also auch künftig keine Einheitsschule, sondern Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen geben soll, so musste man zur Ausbreitung der realistischen Bildung einen andern Weg einschlagen: die Zahl der Gymnasien und ihrer Schüler vermindern, die der Realanstalten vermehren. Dies liess sich nicht von oben herab auf einmal durchführen, zumal angesichts der verwickelten Patronatsverhältnisse der höheren Schulen Preussens. So konnte man der Entwicklung nur den Weg ebnen durch Hebung der gesamten Stellung der Realanstalten. Man entschloss sich, sie nicht nur als gleichwertig mit den Gymnasien, sondern auch als völlig gleichberechtigt anzuerkennen, und flösste dadurch allen ängstlichen Gemütern zunächst ein wahres Entsetzen ein. Die Anerkennung der Gleichwertigkeit zwar musste man sich gefallen lassen. Denn nachdem nicht nur die verschiedenen Fakultäten der Universitäten einander längst als gleichwertig anzusehen gelernt hatten, sondern man auch den Technischen Hochschulen volle Gleichstellung mit den Universitäten gewährt hatte, ging es nicht mehr länger an, die Gymnasien den Realschulen gegenüber als vornehmere Anstalten, ihre Bildung als höher und vollkommener zu betrachten; man musste sich entschliessen, sich gegenseitig zuzugestehen, wie Wilamowitz auf der Junikonferenz sagte: „Du kannst das, das ist wunderschön und gut und für das Ganze unbedingt notwendig; ich kann es aber nicht, kann dafür aber etwas anderes, was ebenso gut und ebenso notwendig ist.“ Aber gleich völlige Gleichberechtigung zu allen Studien? Was soll es für einen Sinn haben, dass man Oberrealschülern das Recht gibt, klassische Philologie oder Geschichte zu studieren? Zur Vorbereitung auf diese Studien ist doch sicherlich die Oberrealschule nicht geeignet? Gewiss nicht. Überhaupt sind nicht alle Anstalten für alle Zwecke gleich geeignet; das ergibt sich schon aus dem Begriff der Mannigfaltigkeit der Bildungswege. Aber dann war es bisher auch nicht richtig, dass man die Gymnasialabiturienten ohne Einschränkung zu allen Studien und Berufen zuliess. Wenn klassische und realistische Bildung künftig als gleichwertig angesehen werden sollten, musste man sie auch hinsichtlich der Berechtigungen gleich stellen. Dies konnte auf zwei Wegen erreicht werden. Man konnte den Grundsatz befolgen: Nicht allen das Gleiche, sondern jedem das Seine, und konnte für jedes Fach die Vorbildungsanstalt bestimmen, deren Reifezeugnis ausschliesslich zu dem betreffenden Studium berechtigte. Man hätte also vor allem

dem Gymnasium den Zutritt zu den technischen Wissenschaften, der Mathematik, den Naturwissenschaften, der Medizin verschliessen und genau festsetzen müssen, für welche Studien nur das Gymnasium, für welche nur das Realgymnasium und für welche nur die Oberrealschule vorbereiten dürfe; wer dann von einer andern Anstalt zu diesem Studium übergehen wollte, müsste zuerst eine Ergänzungsprüfung bestehen oder einen bestimmt vorgeschriebenen Vorkurs durchmachen, wie ein solcher z. B. in Württemberg für die Gymnasialabiturienten an der Technischen Hochschule vorgeschrieben ist. Dieser Weg hat der Dezemberkonferenz wirklich vorgeschwebt. Man erkennt aber sofort, dass es äusserst schwierig wäre, dieses Prinzip vollständig durchzuführen, da es bei einzelnen Wissenschaften kaum möglich ist, eine Schulgattung als die unbedingt richtige Vorbereitungsanstalt zu bezeichnen. Und selbst wenn man es durchführte, würde man auf diesem Weg zu der unerträglichsten Schablonisierung der Jugenderziehung gelangen, die Freiheit individueller Entwicklung ganz unnötig beschränken, die verschiedenen Berufe einander innerlich entfremden und vor allem weiten Kreisen der leitenden Stände den Weg zur klassischen Bildung völlig versperren. Könnte wirklich jemand die Verantwortung dafür übernehmen, dass unter unsern Ärzten, Baumeistern, Ingenieuren, ja schliesslich vielleicht unter unsern Juristen Männer, die durch die Schule des klassischen Altertums durchgegangen sind, gar nicht mehr vorkämen? Da bleibt gar keine Wahl: wir müssen allen Schulen den Zutritt zu allen Studien prinzipiell freigeben. Das sieht sehr bedenklich aus, ist es aber im Grunde gar nicht. Denn die Sache liegt doch so: Einzelne Wissenschaften setzen eine bestimmte Schulgattung tatsächlich voraus; für diese wird künftig der Zwang der realen Verhältnisse den gleichen Zustand aufrecht erhalten, den bisher der Staat durch Verordnungen geschützt hat. Bei andern ist eine verschiedenartige Vorbildung möglich, wenn auch nicht immer gleich geeignet; für diese ist Freiheit in der Wahl der Vorbereitungsanstalt im Interesse des deutschen Geisteslebens nur erwünscht. Deshalb ist zunächst zu wünschen, dass man möglichst bald auch die letzten Klauseln beseitigt, die der ausnahmslosen Zulassung aller Abiturienten zur Universität noch entgegenstehen. Der Bundesrat sollte sich entschliessen, die Zulassung zum medizinischen Studium auf die Oberrealschüler auszudehnen, und die kirchlichen Behörden sollten ihre Bedenken gegen die allgemeine Freigabe des theologischen Studiums überwinden.

Was wird die Folge der anscheinend so grundstürzenden Neuerung sein? Zum Studium der Theologie, der Philosophie, der Geschichte

werden auch fernerhin fast nur Gymnasialabiturienten übergehen. Im Winter-Semester 1902/3 z. B. studierten auf den preussischen Universitäten 30 Abiturienten von Realgymnasien, 6 von Oberrealschulen klassische Philologie und Deutsch, 14 von Realgymnasien Geschichte. Wenn sich aber ein Realgymnasiast oder Oberrealschüler entschliesst, den Kampf mit den gewaltigen Schwierigkeiten, die ihm diese Studien bereiten müssen, aufzunehmen, so muss er in solchem Mass vom Geist getrieben sein, dass sich jede Fakultät glücklich preisen kann, ihm ihre Pforten zu öffnen. Auf dem Gebiet der Mathematik, der Naturwissenschaft und der technischen Wissenschaften wird alles bleiben wie bisher, nur dass die Zahl der Oberrealschüler allmählich zunehmen wird. Eine wirkliche Änderung tritt also nur für die medizinische und juristische Fakultät ein, die bisher den Realanstalten verschlossen waren. Die Mediziner werden voraussichtlich bald zum grossen Teil aus diesen Anstalten hervorgehen, wie dies der Eigenart ihres Studiums entspricht. Es ist aber zu wünschen, dass auch die Jurisprudenz den Realabiturienten nicht etwa durch die Anforderungen im Examen tatsächlich unzugänglich gemacht werde; wir stimmen hierin Paulsen bei, der die Forderung der griechischen Sprache als verbindlichen Gegenstandes der juristischen Prüfung ausdrücklich untersagt sehen will. Denn der Staat hat kein Interesse daran, den zahllosen Juristen, die als Rechtsanwälte tätig sind oder bei der Leitung von Handels- und Verkehrseinrichtungen mitwirken, klassische Bildung aufzunötigen, während sie eine gründliche Kenntnis des modernen Lebens dringend nötig haben; anderseits muss er aber durchaus wünschen, dass auch in seinen Gerichtskollegien und Verwaltungsbehörden eine gewisse Anzahl von mehr modern geschulten Mitgliedern vorhanden ist, deren Mangel sich schon öfters empfindlich fühlbar gemacht hat. Dass die grosse Mehrheit unsrer Richter und Regierungsbeamten dennoch auf absehbare Zeit die klassische Bildung für ihr Studium vorziehen werden, braucht man nicht zu bezweifeln. Demnach schrumpfen die schlimmen Folgen für die Universitäten, die man von der Gleichberechtigung vielfach befürchtet hat, in Wirklichkeit auf ein sehr bescheidenes Mass zusammen. Man besorgte, die Ungleichheit der Vorbildung der Zuhörer werde eine völlige Verwirrung des Universitätsstudiums veranlassen, die Professoren würden genötigt sein, das Niveau ihrer Vorlesungen und demgemäss auch die Anforderungen in den Prüfungen herabzusetzen. Wir dürfen unsern Universitätslehrern wohl zutrauen, dass sie das ehrwürdige Gebäude deutscher Wissenschaft und die Eigenart deutscher Universitätsbildung zu schirmen wissen werden. Wenn sie aber wieder einmal nachdrücklich darauf hinge-

wiesen werden, dass ihre Aufgabe nicht nur die Förderung der Wissenschaft und die Ausbildung wissenschaftlicher Forscher ist sondern auch die Erziehung der vielen andern für die praktischen Berufe, so wird das unserm nationalen Leben schwerlich Schaden bringen. Und tiefere Veränderungen erleidet, wie gesagt, nur das medizinische und in geringerem Mass allmählich das juristische Studium; hier werden die Professoren wirklich ihren Unterricht auf eine Vorbildung ohne Griechisch und späterhin vielleicht auch ohne Lateinisch zuzuschneiden versuchen müssen. Übrigens ist ein übermässiger Zudrang der Realschulabiturienten auch zu diesen Fächern bis jetzt keineswegs eingetreten. Im Winter-Semester 1902/3 studierten an allen preussischen Universitäten Jurisprudenz 5413 Abiturienten von Gymnasien, 159 von Realgymnasien, 23 von Oberrealschulen; Medizin 2230 von Gymnasien, 88 von Realgymnasien. Die griechischen Anfängerkurse besuchten in demselben Semester insgesamt 86 Studierende, darunter 50 Juristen.

Und wenn die allgemeine Zulassung zur Universität sachlich unbedenklich ist, so lehrt uns schliesslich ein kurzer geschichtlicher Rückblick, dass es keineswegs einer ehrwürdigen Tradition entspricht, den Bildungsgang für den Einzelnen genau zu regeln. Das Abiturientenexamen wurde 1788 in Preussen zuerst eingeführt; aber es war keineswegs unerlässliche Vorbedingung zum Studium, und selbst noch nach der Ordnung von 1812 konnten junge Leute, denen im Examen durch die Note III ihre gänzliche Untüchtigkeit bezeugt war, dennoch ihr Studium beginnen. Erst 1834 wurde die Erlaubnis dazu vom Reifezeugnis des Gymnasiums abhängig gemacht. Es entsprang dem allgemeinen Zug nach Schablone, wenn man auch die Bildungswege mit ängstlicher Genauigkeit vorschrieb und überall lieber fragte, ob der Mann das richtige Zeugnis in der Tasche habe, als ob er etwas könne und verstehe. Wir glauben aber, dass nicht von einer noch peinlicheren Reglementierung, sondern nur von einer grösseren Freiheit individueller Geistesbildung das Heil unsres Schulwesens zu erhoffen ist, und erwarten deshalb von dem Grundsatz der Gleichberechtigung die erfreulichsten Folgen für das Unterrichtswesen und das gesamte geistige Leben unsres Vaterlandes.

Nun erhebt sich aber noch die Frage, ob denn überhaupt auf diesem Weg die Verbreitung des realistischen Wissens, die das nächste Ziel der ganzen Reform war, zu erreichen ist. Der Gedanke dabei war, dass die Gleichstellung der höheren Schulen die Folge haben werde, dass die meisten Schüler künftig anstatt in die Gymnasien in die Realanstalten geschickt werden, die ihnen für Leben und Beruf die brauchbarste Bildung mitgeben, dass die

Schülerzahl vieler Gymnasien stark zurückgeht, und dass viele dieser Anstalten schliesslich in Realschulen umgewandelt werden. In reformfreundlichen Kreisen jubelte man, dass die Gleichstellung todbringend für Gymnasien und Realgymnasien sein werde, und erwartete, dass allenthalben Stadt- und Volksvertretungen ohne Verzug den kostspieligen Luxus klassischer Bildungsanstalten abschaffen würden. Bis jetzt ist von einer Entvölkerung oder Verminderung der Gymnasien noch nichts zu merken. Dennoch ist eine solche als allmählich eintretendes Ergebnis der Gleichstellung unsres Erachtens zu erwarten, wofern man nur mit der tatsächlichen Zulassung der Realabiturienten zur medizinischen und juristischen Fakultät Ernst macht, die ja etwa die Hälfte aller Studierenden der Universitäten umfassen. Denn da zu dieser Ziffer noch die ganze Menge der Studierenden der Technischen Hochschulen und der für sonstige höhere Berufe bestimmten jungen Leute hinzukommt, während denjenigen Studiengebieten, die eine volle klassische Vorbildung erfordern, nicht viel mehr als der vierte Teil der Studierenden der Universitäten angehört, so kann man erwarten, dass im Lauf der Jahre die Zahl der Gymnasien so weit sinken wird, dass sie nur noch eine Minderheit unter den höheren Lehranstalten bilden. Rasch wird sich das jedenfalls nicht vollziehen; denn wenn auch viele Eltern von den Gymnasien sich mit Abneigung abwenden werden, weil sie als die schwersten Anstalten gelten, so wird bei andern, wie selbst Lange meint, die altüberlieferte Ehrfurcht vor dem klassischen Bildungsideal, die Hochschätzung des eignen Bildungsganges noch lange nachwirken. Dazu kommt aber weiter, dass die Gymnasien immer noch im Vorteil sind und bleiben werden, weil sie die einzigen Anstalten sind, von denen aus das Studium aller Wissenschaften tatsächlich möglich ist. Wer vom Gymnasium kommt, kann wirklich jedes Fach studieren: wer von der Oberrealschule kommt, darf zwar auch klassische Philologie oder Geschichte studieren, kann es aber im allgemeinen nicht; daran vermag alle Gleichberechtigung nichts zu ändern. Schon aus diesem Grund werden alle Familien, die ihre Söhne jedenfalls auf die Universität schicken wollen und doch den künftigen Beruf natürlich nicht schon bei dem kleinen Sextaner vorausbestimmen können, zunächst trotz allem vorziehen, ihn das Gymnasium besuchen zu lassen. Allein auch dieser Vorteil der genannten Anstalt wird praktisch nicht mehr viel bedeuten, sobald einmal das medizinische und juristische Studium den Realabiturienten wirklich allgemein und uneingeschränkt offen steht. Denn dann werden alle Berufe, zu denen sich die Massen um des Geldes oder der äusseren Ehre willen drängen, von jeder Anstalt

aus zu erreichen sein, und die Väter können ihre hoffnungsvollen Sprösslinge getrosten Mutes der realistischen Schule anvertrauen. Das Gymnasium brauchen dann nur noch diejenigen für ihre Söhne zu wählen, die sie für Theologie oder die philologisch-historischen Wissenschaften bestimmt haben, wofür ja im allgemeinen doch nur ausgesprochene Geistesrichtung oder Begeisterung für die Sache bestimmend sein können, vor allem aber werden es alle diejenigen tun, die aufrichtig von dem hohen Wert der klassischen Bildung überzeugt sind und sie ihren Söhnen zu erhalten wünschen. Dann wird, soweit es überhaupt möglich ist, der wünschenswerte Zustand eintreten, dass die Massen widerwilliger oder indifferenter Köpfe aus den Heimstätten klassischer Bildung verschwinden und nur die zurückbleiben, die von Haus aus dazu gestimmt oder beanlagt sind, sie in sich aufzunehmen.

Dass diese Entvölkerung der Gymnasien sich vollziehe, halten wir für dringend wünschenswert, und wir würden oben im dritten Kapitel nicht gewagt haben, mit solcher Entschiedenheit die Vorzüge der realistischen Bildung vor der klassischen für die Bedürfnisse weiterer Kreise der Gebildeten hervorzuheben, wenn nicht die Erfahrung immer wieder von neuem lehrte, dass bei einem sehr grossen Prozentsatz der Gymnasiasten die Früchte des klassischen Unterrichts nicht im entferntesten der aufgewandten Mühe entsprechen. Der verstorbene Dr. Hermann Frommann in Büdingen hat einmal in einem Aufsatz das witzige Wort geprägt: „Der Hauptfehler der meisten Gymnasiasten ist der, dass sie überhaupt nicht ins Gymnasium gehören.“ Auch dieser in der Sache gewiss richtige Ausspruch ist übrigens nur die scherzhafte Umkehrung der Tatsache, dass das Gymnasium für die meisten Schüler nicht die geeignete Bildungsanstalt ist.

Wenn nun in Zukunft der unnatürliche Zudrang zum Gymnasium eine starke Abnahme erfährt, so werden einige, hoffentlich recht viele Gymnasien sich in dem Mass leeren, dass sie nicht mehr lebensfähig sind und in Realanstalten umgewandelt werden, wenn es auch nicht so viele wären, wie einst Lagarde wünschte, der von 100 Gymnasien 90 zum Eingehen verdammt haben wollte. Es ist aber irrig, wenn gewöhnlich die Erwartung geäussert wird, dass diese Umwandlung gerade in den kleinen Städten mit Leichtigkeit erfolgen werde. Ganz im Gegenteil: gerade in den grossen und mittleren Städten, die drei und mehr höhere Schulen nebeneinander nötig haben, ist man in der Lage, künftig eine Anzahl von Gymnasien ohne jedes Bedenken in Realanstalten umzuwandeln. Diese entsprechen auch den Bedürfnissen der überwiegend aus den Kreisen

des Handels und der Industrie stammenden großstädtischen Jugend im ganzen am besten, und für die andern ist immer noch ein Gymnasium da.

Ganz anders liegt die Sache für die kleinen Städte, die nur eine höhere Schule haben. Für sie ist die Schwierigkeit durch die Reform von 1901 noch nicht gehoben. Es hört sich sehr einfach an dass sie mit Freuden ihre Gymnasien in Realanstalten umwandeln würden. In Wirklichkeit kann davon zunächst keine Rede sein. Eine Kleinstadt, die ein humanistisches Gymnasium hat, lässt die Bildungsbedürfnisse des Bürgerstandes zu kurz kommen; verwandelt sie es aber in eine Realanstalt, so schädigt sie die Interessen derjenigen Familien, deren Söhne studieren sollen, und die naturgemäss grossen Einfluss besitzen. Denn trotz der Gleichberechtigung kann man tatsächlich gewisse Fächer auch künftig nur vom Gymnasium aus studieren. Vor allem aber würde dieser Ausweg für das Wohl der Gesamtheit geradezu verderblich sein. Wollte man ohne weiteres überall in den kleinen Städten die Gymnasien in Realanstalten verwandeln, so würde man das theologische und die sprachlich-historischen Studien, ja die humanistische Bildung überhaupt geradezu zum Vorrecht der grösseren Städte machen und gerade diejenigen davon ausschliessen, die nach der geistigen Atmosphäre des Elternhauses besonders geeignet dafür sind: die Söhne der Geistlichen, der Beamten, der Ärzte, der Lehrer vom Lande; man würde ferner die dringend nötige ununterbrochene Erneuerung der höheren Stände aus bäuerlichem Blut zum Schaden des Ganzen hemmen. Es wäre allen Familien auf dem Lande unmöglich gemacht oder ausserordentlich erschwert, ihre Söhne jene Fächer studieren zu lassen, wenn man ihnen zumuten wollte, sie mit dem neunten oder zehnten Jahre auf auswärtige Schulen zu schicken; und dies wäre auch aus erziehlichen Gründen höchst bedenklich.

Es gibt glückliche Länder, in denen durch die segensreichen Einrichtungen, die frühere Geschlechter getroffen haben, dieser Übelstand völlig gehoben ist. In Württemberg z. B. kann jedes kleinste Städtchen neben seiner Lateinschule eine Realschule besitzen, die keine andre Aufgabe hat, als den Söhnen des mittleren und niederen Bürgerstandes eine für ihre Zwecke geeignete Bildung zu verleihen. Dies wird abgesehen von andern Eigentümlichkeiten der württembergischen Schulverhältnisse dadurch ermöglicht, dass die Lateinschule nur bis zum 14. Jahr zu reichen braucht, weil ihre Schüler dann nach Bestehung des Landexamens in die vier niederen Seminare aufgenommen und dort bis zum Bestehen der Reifeprüfung vom Staat völlig unentgeltlich und zugleich unter sorgfältiger Auf-

sicht erzogen werden, ja danach sogar im Tübinger Stift ihre Universitätsstudien ganz kostenlos erledigen können. Die Württemberger haben alle Ursache, den alten Herzog Christoph noch im Grabe dafür zu segnen, dass er die eingezogenen Klostergüter in einer so vortrefflichen Weise verwendet und dadurch die hervorragende Teilnahme seiner Landsleute am deutschen Geistesleben wesentlich ermöglicht hat, dürfen sich aber nicht wundern, wenn wir andern uns nach andern Wegen umsehen, um dasselbe zu erreichen.

Im allgemeinen müssen wir uns für die kleinen Städte mit einer einzigen Schule begnügen, und diese muss in erster Linie die Bedürfnisse des einsässigen Bürgerstandes befriedigen, zugleich aber die Möglichkeit gewähren, dass auch solche Familien, die ihren Söhnen eine klassische Bildung geben wollen, sie bis in die letzten Jahre des Schulbesuchs zu Haus behalten können. Allerdings ist also zu wünschen, dass in den Landstädten im allgemeinen die Realschule die übliche Anstalt wird, und zwar je nach der Einwohnerzahl und den sonstigen Verhältnissen in verschiedenen Abstufungen, bald nur als Bürgerschule, bald als sechs- oder siebenklassige Realschule, bald als vollständige Oberrealschule. Das Bedürfnis nach altsprachlichen Kenntnissen kann dabei durch fakultativen Unterricht befriedigt werden, wie er ja ausserhalb Preussens vielfach seit langer Zeit eingerichtet ist. Meist hat aber die Einrichtung von fakultativem Latein und besonders Griechisch an den Real- und Bürgerschulen der kleineren und kleinsten Städte mit grossen Schwierigkeiten zu kämpfen, wenn man nach dem Gymnasiallehrplan schon mit Sexta beginnen soll. Denn dann stehen die Kosten der Einrichtung zu dem Besuch häufig in solchem Missverhältnis, dass es nicht möglich ist, sie aufrecht zu erhalten. Soll man es nun an allen diesen Orten den Eltern überlassen, sich selbst zu helfen? Unsres Erachtens erfordert es geradezu das Lebensinteresse des Staates, dass er alles tut, um den leitenden Klassen der städtischen Bevölkerung ununterbrochen und in reichem Mass frisches Blut vom Lande zuzuführen.

Hier eröffnet sich uns ein Gesichtspunkt, von dem aus es wünschenswert erscheint, das Reformgymnasium, dessen allgemeine Einführung wir aufs bestimmteste abgelehnt haben, dennoch in gewissem Umfang neben dem alten Gymnasium zuzulassen. Der fakultative Unterricht in den alten Sprachen lässt sich viel leichter bis in das kleinste Landstädtchen hinein einführen, ja es lassen sich der Realschule leicht gymnasiale Klassen angliedern, wenn Latein erst in Untertertia und Griechisch in Untersekunda beginnt, und dies ermöglicht dann den Eltern, deren Söhne studieren sollen, sie

überall bis zur Untersekunda, ja wo eine vollständige Realschule ist bis zur Obersekunda oder Unterprima zu Hause zu behalten; und selbst wo gar kein Latein-Unterricht vorhanden ist, können die Jungen wenigstens bis zur Untertertia daheim bleiben. Und dieser Vorteil würde nicht nur den kleinen Städten selbst zu gut kommen, wie Cauer kürzlich meinte, sondern auch einem grossen Teil des platten Landes, da ja die ländlichen Realschulen von den Jungen aus der ganzen Umgegend besucht zu werden pflegen. Um also den kleinen Städten und dem platten Land diesen Vorteil zu verschaffen, halten wir es für zweckmässig, eine entsprechende Anzahl von Reformgymnasien einzurichten, die möglichst gleichmässig verteilt sein müssen, und deren Oberklassen alle Schüler aus derartigen Anstalten der kleineren Städte aufnehmen können.

Zu demselben Ergebnis führt noch eine andere Erwägung. Es ist auch im Interesse unserer gesamten nationalen Erziehung nicht zu wünschen, dass alle Gymnasien nur in den grösseren Städten bestehen bleiben. Gerade zur Vorbereitung auf die eigentlich gelehrten Berufe bietet die beschauliche Stille des Landes in vieler Hinsicht eine geeignetere Umgebung als der Lärm der modernen Großstadt. Nach wie vor erscheinen uns Anstalten wie die sächsischen Fürstenschulen oder württembergischen niederen Seminare als besonders bevorzugte Pflegestätten klassischer Bildung. Wir können solche Internate nicht aus dem Boden stampfen; aber was wir Ähnliches haben, wollen wir uns erhalten. Nun gibt es in allen deutschen Ländern in kleinen Städtchen altehrwürdige Gymnasien, die durch eine vielfach Jahrhunderte alte Tradition und durch das in den kleinen Verhältnissen begründete engere Zusammenleben wenigstens in einem gewissen Masse eine ähnliche günstige Wirkung auf das Geistesleben ihrer Zöglinge auszuüben vermögen, wie jene berühmteren Schwesteranstalten. Solche Landgymnasien einfach zu Realschulen zu verwandeln, würde viele gute Traditionen vernichten und unserm deutschen Leben manche wertvollen Vorzüge rauben. Und doch darf man auch dem Bürgerstand dieser Orte nicht vorenthalten, was er für seine Bildungsbedürfnisse unter den heutigen Verhältnissen nötig hat. Auch hier bietet das Reformgymnasium die einzige Möglichkeit, allen Ansprüchen gerecht zu werden; dem gemeinsamen dreijährigen Unterbau kann man leicht realistische Abteilungen bis Untersekunda aufsetzen und so dem Gymnasium eine Realschule angliedern. Dies würde voraussichtlich um so weniger Schwierigkeiten haben, als die zur Zeit meist recht schwach besuchten Unter- und Mittelklassen dieser Anstalten sich füllen und die Einnahmen an Schulgeld entsprechend wachsen würden.

Die meisten dieser Gründe hat schon auf der Junikonferenz der Vertreter des preussischen Finanzministers, Wirkl. Geh. Oberfinanzrat Dr. Germar, in lichtvoller Weise dargelegt und völlig überzeugend auseinandergesetzt, dass sie mit der prinzipiellen Forderung einer allgemeinen Durchführung des lateinlosen Unterbaus gar nichts zu tun haben. Es ist erfreulich, dass kürzlich auch der entschiedenste und scharfsinnigste Gegner dieser Forderung, Direktor Dr. Cauer, die angeführten Argumente als wirksam anerkannt und demgemäss den Wunsch nach Errichtung von zwei bis drei Reformgymnasien in jeder preussischen Provinz ausdrücklich gebilligt hat. So beginnt man sich auch in dieser umstrittensten und zur Zeit brennendsten Frage der Schulorganisation entgegen zu kommen, wenn auch eine völlige Einigung der Verteidiger des alten Lehrplans mit den Führern des Reformgymnasiums so lange nicht zu erwarten ist, als die letztgenannten nicht zwischen sich und den Gegnern klassischer Bildung, die sich um Lange scharen, offen das Tischtuch zerschnitten haben. Indessen selbst Lange hat sich ja in dieser Hinsicht neuerdings viel massvoller ausgesprochen als früher.

Jene Einigung wäre ohne Zweifel möglich. Wir haben doch gewiss nicht deshalb mit vielem Kopfzerbrechen einen Weg ausfindig gemacht, der uns aus der Einseitigkeit der ausschliesslichen Gymnasialbildung und der Starrheit der bisherigen Schulorganisation allmählich herausführen soll, um uns alsbald unter die Alleinherrschaft einer andern Schulform zu begeben, die durch nichts als alleinberechtigt zu erweisen, in manchen Einzelheiten ihres Planes sehr mangelhaft und durch die Erfahrung noch längst nicht genügend erprobt ist! Eine ganz andere Frage ist es, ob wir nicht diese Form in einzelnen Fällen trotz der Mängel ihrer Organisation anwenden müssen, weil die realen Verhältnisse dies wünschenswert machen. Auf dem Gebiet der Schuleinrichtungen können rein pädagogische Erwägungen nicht allein entscheiden, sondern sie müssen sich einen Kompromiss mit wirtschaftlichen Rücksichten gefallen lassen; auch die Schulen haben sich den Bedürfnissen des Lebens anzupassen und nach den vorhandenen Mitteln zu richten. Dass es aber nicht möglich sei, mit dem Reformlehrplan das Ziel klassischer Bildung zu erreichen, wird niemand behaupten können. Und dass es unter bestimmten Verhältnissen wirklich erreicht wird, hat das Frankfurter Goethe-Gymnasium erwiesen. Die Anstalt ist seit ihrer Umwandlung von zahlreichen hervorragenden Schulmännern besucht worden, und alle haben die Tatsache zugegeben, dass dort von Lehrern und Schülern mit frischer Kraft und regem Eifer gearbeitet wird, und dass die Erfolge des klassischen Unterrichts durchaus gut sind.

Aus der äusserst umfangreichen lateinischen und griechischen Lektüre, die in den Programmen verzeichnet ist, und aus der lateinischen oder griechischen Abschiedsrede, die ein Abiturient bei der Entlassungsfeier zu halten pflegt, wird man vielleicht keine allzu sicheren Schlüsse ziehen wollen. Schwerer wiegt das Ergebnis der Reifeprüfungen, deren erste mit einer nach dem Reformlehrplan ausgebildeten Klasse Ostern 1901 stattfand, und die recht gut ausfielen; ebenso die Tatsache, dass nach Mitteilungen der Universitäts-Seminare in Marburg und Giessen an das Kultus-Ministerium Studenten, die vom Goethe-Gymnasium kamen, sich in den alten Sprachen besonders ausgezeichnet haben. Man wird auch daraus keine übereilten Folgerungen ziehen, aber die Gangbarkeit des in Frankfurt eingeschlagenen Wegs ist jedenfalls bewiesen. Vielfach sucht man die Ursache der Frankfurter günstigen Erfolge in der bedeutenden Persönlichkeit des Direktors, der hervorragenden Tüchtigkeit der Lehrer, der intelligenten und wohlhabenden Bevölkerung und andern äusseren Umständen, und man meint deshalb, was in Frankfurt gelungen sei, werde anderwärts nicht gelingen. Ohne diese Momente zu unterschätzen, meinen wir doch, dass sie nicht das Entscheidende sind, und dass auch an andern Orten mit dem gleichen Lehrplan, wenn auch nicht ein gleich hervorragendes, so doch ein zufriedenstellendes Ergebnis erzielt werden kann. Nur eine Voraussetzung muss gemacht werden: dass er den Beteiligten nicht gegen ihren Willen aufgezwungen wird, sondern sie mit freudiger Hingabe an der neuen Aufgabe arbeiten. Da aber den Mängeln des Reformlehrplans nicht nur soziale, sondern jedenfalls auch einzelne didaktische Vorteile gegenüberstehen und ihre Abschätzung eine Sache subjektiver Wertung ist, so lässt sich annehmen, dass es auch ausserhalb Frankfurts nicht an Leuten fehlen wird, die von den Vorzügen des neuen Weges überzeugt sind und ihn deshalb auch mit Eifer und mit Erfolg beschreiten werden.

Ein Bedenken gegen die Zulassung des Reformgymnasiums darf schliesslich nicht übergangen werden. Ausschlaggebend für dieselbe war die Rücksicht auf das Bildungsbedürfnis der kleinen Orte und des platten Landes, keineswegs aber die Absicht, den grossen Städten die Möglichkeit zu geben, ihre Gymnasien nach einem Lehrplan einzurichten, der nach der Meinung der Stadtverwaltung und des Publikums vielleicht weniger kostet oder den Schülern weniger Arbeit auferlegt oder sonstige praktische Vorteile gewährt. Ein Urteil über die nötige Zahl der Reformgymnasien und die dafür geeigneten Orte ist also nur der Schulverwaltung oder den Provinzialbehörden, keineswegs aber den einzelnen Stadtverwaltungen möglich.

In denjenigen deutschen Staaten, in denen alle Gymnasien staatlich sind, wird es auch ausschliesslich Sache der Schulbehörden sein, sich über die Errichtung solcher Anstalten schlüssig zu machen. Aber auch in Preussen, wo eine grosse Anzahl der Gymnasien unter städtischem Patronat steht, wird die Unterrichtsverwaltung darauf bedacht sein müssen, dass sie selbst und nicht die einzelnen Städte auf die Ausbreitung der Reformanstalten den massgebenden Einfluss übt, und dass eine städtische Verwaltung nicht freie Hand hat, wegen wirklicher oder vermeintlicher Vorteile für die Bevölkerung einer Anstalt gegen den Willen des Direktors und Lehrerkollegiums den Reformlehrplan aufzudrängen.

Wir kommen zum Schluss unsrer Betrachtungen. Aus dem Gesagten geht klar hervor, wie wir die preussische Schulreform auffassen: nicht als etwas schon Abgeschlossenes, sondern nur als den geeigneten Boden, auf dem eine künftige Neuorganisation der Schulen von innen heraus allmählich erwachsen soll. So kann Gurlitt, der selber preussischer Oberlehrer ist, bemerken, er wisse aus der Zeitung und aus amtlichen Verfügungen, dass man eine Schulreform erhalten habe; in der Schule selbst merke er nichts davon. Und hier dürfen wir uns auch einmal mit Zustimmung die von ihm angeführten Worte eines so entschiedenen Reformers wie Friedrich Lange aneignen, die dieser am 6. April 1902 auf der Versammlung des Vereins für Schulreform gesprochen hat: „Man wird einsehen, dass alles, was bisher geschah, eigentlich noch gar keine Schulreform im Sinne einer Erziehungs- und Bildungsreform war, dass die eigentliche, die kulturell-wertvolle, die, von der wir die Erlösung aus dem Chinesentum deutscher Bureaukratie und Schulfuchserei vielleicht erhoffen dürfen, überhaupt erst begonnen werden muss. Ich halte für möglich und wünsche aus tiefstem Herzen dem deutschen Volke eine Reform der Erziehung und des Unterrichts, durch welche die Deutschen in ungehemmter Pflege ihrer persönlichen Gaben freie, stolze, aufrechte Menschen und zugleich durch die innere Kettung eines starken Nationalbewusstseins eine unerschütterliche Phalanx werden. Wie weit unser heutiges Schulwesen von diesem Ziele noch entfernt ist, das fühle ich deutlich, und wann wir es erreichen werden, darüber wage ich keine Vermutung. Genug: es gibt auch auf diesem Gebiete noch Vieles und Nützliches zu tun."

Aber der Weg ist doch betreten, der zu einer innerlichen Reform der Erziehung führen kann. Freilich liegt vor unsern Füssen noch der schwerste Stein, der erst aus dem Wege geräumt werden

muss, wenn dieser für uns gangbar gemacht werden soll: das Berechtigungswesen. Dass dieses die ganze Entwicklung unsrer Schulen in falsche Bahnen gelenkt hat, das hat zuerst Paul de Lagarde erkannt, der schon 1862 oder 1863 den Kriegsminister Roon davon zu überzeugen versuchte. Schon vor 12 Jahren hat Theobald Ziegler dasselbe offen ausgesprochen, und Hermann Schiller hat in seinen letzten Aufsätzen über die Schulreform von 1900 geurteilt, Ruhe könne in das höhere Schulwesen so lange nicht einkehren, als die unselige Berechtigungsfrage nicht beseitigt sei. Wir haben uns ja davon überzeugt, dass das Grundübel unsrer Schulen darin liegt, dass in ihnen nicht nach eigener Wahl und aus freier freudiger Neigung gelernt wird, sondern unter dem täglichen Druck eines Systems von Zwangsmassregeln. Und die Wurzel dieses Übels ist das Berechtigungswesen. Denn solange dieses in seinem seitherigen Umfang besteht, schicken die Eltern ihre Jungen gar nicht deshalb in eine Schule und gehen diese nicht deshalb hinein, damit sie die dieser Schule eigentümliche Bildung sich aneignen, sondern damit sie sich die Berechtigungen erwerben, die sie zu ihrem Fortkommen in der Welt brauchen. Und die Unterrichtsverwaltungen können nicht darauf sehen, ob aus den Schulen innerlich reiche, freie und selbständige Menschen hervorgehen, sondern ob ihre Zöglinge in den vorgeschriebenen Prüfungen das Mass von Kenntnissen aufweisen, das im Interesse der Berechtigungen in den amtlichen Lehrplänen genau bestimmt ist. Und deshalb muss jeder Direktor und jeder Lehrer wohl oder übel als einzigen Maßstab für den Erfolg des Unterrichts das Quantum der eingelernten Kenntnisse ansehen, und jeder Lehrer muss sich hüten, einmal eine Stunde hingehen zu lassen, ohne dass die Schüler etwas lernen, was in der nächsten Stunde und im Examen abgefragt werden und ihm so die Quittung für redliche Pflichterfüllung ausstellen kann. So entsteht ein ruheloses Hasten und Jagen nach abfragbaren Kenntnissen, und dies lässt die innere Sammlung und Gemütsruhe gar nicht aufkommen, welche die Grundbedingung jeder wirklich fruchtbaren geistigen Arbeit ist. Es mag sein, dass dieser dem Exerzierplatz abgelauschte Betrieb sich in Preussen mehr als anderwärts bemerklich macht; aber da er im Wesentlichen die notwendige Folge des Berechtigungswesens ist, so haben wir im übrigen Deutschland auch genug darunter zu leiden. Auch Ausländern fällt dieser Krebsschaden der deutschen Schule auf. So bemerkte der Amerikaner Russel vor vier Jahren in einem Buch über deutsches Schulwesen, die Verwaltung der Schulen werde mehr und mehr in bureaukratischem Geist gehandhabt,

der freie künstlerische Bildnertrieb des Lehrers eingeengt durch formalistische Verordnungen, durch die Rücksicht auf Versetzung, Prüfungen, Berechtigungen. Das ganze System wirke auf Lehrer und Schüler hemmend: jener müsse der direktorialen und schulrätlichen Kontrolle die pädagogischen Ideale, dieser die reine Liebe zur Sache, den Wunsch zu lernen, das selbstlose Studium den strengen Forderungen der Disziplin und der Examensziele opfern.

Durch die Gleichberechtigung der drei Schulgattungen für alle höheren Studien hat man die Axt an die Wurzel des Berechtigungswesens gelegt. Es kommt nun alles darauf an, dass man in Zukunft den Mut und die Kraft finden wird, es mit ein paar wuchtigen Schlägen auch wirklich zu beseitigen. Es gilt die zahlreichen bürgerlichen Berechtigungen, die von den Schulen verliehen werden, einer gründlichen Revision zu unterziehen. Und es gilt vor allem das nach H. Frommanns Ausdruck fluchwürdige Privilegium der Einjährigenberechtigung nach Untersekunda abzuschütteln, dieses Danaergeschenk, wie es Th. Ziegler schon vor Jahren nannte, das mehr als alles andre dazu beigetragen habe, dem Gymnasium das Bleigewicht der zahllosen Schüler anzuhängen, die invita Minerva nur um äusserer Vorteile willen Latein und Griechisch lernen. Um dieser Menschen willen, fragte Lagarde mit berechtigter Entrüstung, verwüstet man das ganze Schulwesen unsres Landes, stellt man die Zukunft unsres Volkes, der Wissenschaft und der Gesittung auf das Spiel? Wer das Einjährigenzeugnis haben will, geht am liebsten nicht auf die Realschule, wo er es am Schluss des Kursus nur durch Bestehen der Prüfung vor dem Regierungs-Kommissär erhält, sondern auf eine Vollanstalt, z. B. aufs Gymnasium, wo er es bei der nötigen Ausdauer ohne Prüfung einfach ersitzt; denn wenn er zwei Jahre lang in Untersekunda die Schulbank gedrückt hat, ist es ein Akt der Selbsterhaltung seitens der Schule, dass sie sich solches Ballastes, wenn irgend möglich, entledigt, abgesehen davon, dass die Lehrer schliesslich ein menschliches Rühren gegenüber den unglücklichen Opfern elterlicher Eitelkeit anwandelt. Um die Gymnasien von diesem Ballast zu befreien, haben schon seit Jahren manche den Vorschlag gemacht, die Berechtigung zum Einjährigendienst auch bei Vollanstalten erst mit dem Reifezeugnis zu verleihen; so noch auf der Junikonferenz der Ministerialdirektor Dr. Thiel und kürzlich wieder auf der Hallenser Philologenversammlung im Oktober 1903 Direktor Dr. Cauer. Allerdings würde diese Änderung eine gewisse Rechtsungleichheit schaffen, die prinzipiell nicht unbedenklich wäre und praktisch zu manchen Härten führen; würde z. B. bei solchen Schülern der Vollanstalten, die aus zwingenden äusseren Gründen

vor Absolvierung der Schule austreten, und die nun vor der Prüfungskommission ihr Examen ablegen müssten. Deshalb würden andre eine völlige Abschaffung der Einjährigenberechtigung vorziehen, die in der Weise möglich wäre, dass die Sache ganz von der Schule unabhängig gemacht würde und es den militärischen Vorgesetzten überlassen bliebe, zu entscheiden, wer durch dienstliche Tüchtigkeit, Stellung und Persönlichkeit geeignet ist, einen Teil seiner Dienstzeit in Form von Offiziersübungen zu erledigen. Eine solche Regelung schlug zuerst Lagarde, dann auf der Dezemberkonferenz 1890 Dr. Kropatscheck, später Theobald Ziegler vor, und selbst Ministerialdirektor Dr. Thiel bezeichnete sie auf der Junikonferenz als nicht ungerechtfertigt. „Auch die wichtigste Berechtigung“, meinte Lagarde 1890, „die nämlich, nur ein Jahr zu dienen, kann der Staat abschaffen, wenn er den Hauptleuten, Majoren und Obersten in geeigneter Weise anheimgibt, genügend ausgebildete Soldaten zu beurlauben.“ Jedenfalls ist so viel sicher, dass eine gründliche Umgestaltung des Einjährig-Freiwilligenrechtes, unter dessen jetzigen Wirkungen Lehrer und Offiziere in gleicher Weise leiden, auf die Dauer unabweislich ist. Wenn zur Zeit auch keine Aussicht dazu ist, so muss man doch bei jeder Gelegenheit eine Forderung wieder in Erinnerung bringen, ohne deren Erfüllung auch die Gleichstellung der höheren Schulen nicht zur Gesundung unsrer Schulverhältnisse führen kann. Es zeugt von wenig Klarheit über unsre Lage, dass man in Halle Cauers Ausführungen über diese Frage anscheinend so wenig Verständnis entgegengebracht hat. Hoffentlich wird sich dieser bewährte Vorkämpfer echter humanistischer Bildung dadurch nicht entmutigen lassen, bei andrer Gelegenheit von neuem für jene dringende Forderung einzutreten.

In der Tat, wir müssen immer und immer wieder auf dieses Grundübel unsrer heutigen deutschen Bildung hinweisen, und deshalb möchten wir dem, was über das Berechtigungswesen schon gesagt ist, noch eine kleine Blütenlese aus Paul de Lagardes Deutschen Schriften hinzufügen. Wir erfüllen zugleich eine Pflicht der Dankbarkeit gegen diesen freien und starken Geist, der mehr als ein andrer dazu beigetragen hat, dass wir angefangen haben, uns wieder auf uns selbst zu besinnen, wenn wir feststellen dass auch die in der letzten preussischen Schulreform wirksamen Ideen zum grossen Teil auf ihn zurückgehen. So schrieb er 1873: „Der Staat darf nicht unter dem Scheine der Idealität dem gemeinen Egoismus des natürlichen Menschen Vorschub leisten. Und das tut er jetzt, indem er den Besuch seiner Schulen durch auf ihn gesetzte

Belohnungen befördert, indem er also das Beste, was er geben kann, Erziehung, auf eine Linie mit Köln-Mindenern und Rumäniern stellt, welche nach dem Zinsengenusse beurteilt werden."

„Von den Schülern der höheren Lehranstalten Deutschlands besuchen drei Fünftel die Schule nur, um irgend einen Berechtigungsschein zu erlangen; die Hälfte tut es, um als Einjährige Freiwillige in das Heer treten zu dürfen." „Die Monotonie unsrer Jugend ist schon jetzt erschreckend gross: wer mit der allgemeinen Bildung in diese jungen Leute hineindividiert, erhält fast nie einen Rest. Der Universitätsunterricht muss von Jahre zu Jahre heruntergestimmt werden. . . . . Geht das so nur noch kurze Zeit fort, so wird Deutschland bald jeder Idealität bar sein, wenn auch der äussere Schein, dass es anders stehe, noch eine Weile aufrecht erhalten werden kann."

In einem Aufsatz von 1874 heisst es: „Das Gymnasium weckt gegenwärtig nicht als solches, sondern nur durch die Einwirkung einzelner an ihm angestellter Lehrer wissenschaftlichen Sinn unter der ihm anvertrauten Jugend. Durch das Berechtigungswesen, durch welches Preussen alles wett gemacht hat, was es Gutes und Grosses für Deutschland getan, sind die Gymnasien bis zur Untersekunda mit einer Bevölkerung überladen, welcher es um nichts weniger als um Kenntnisse zu tun ist, und welche die verhältnismässig kleine Zahl derer, die wirklich klassische Bildung verlangen, nur hemmt und die Lehrer müde und matt macht."

In der schon erwähnten Schrift von 1875 „Über die gegenwärtige Lage des Deutschen Reichs" sagt er: „Später wandte man, um sogenannte Bildung zu fördern, ein Mittel an, welches leider noch heute angewandt wird, obwohl jeder die tatsächlichen Verhältnisse kennende Mann nicht Worte genug findet, es zu verdammen, das Berechtigungswesen, eine Einrichtung, durch welche Preussen — und das ist wahrlich nicht wenig gesagt — alles wett gemacht, was es auf andern Gebieten Gutes geschaffen. Es wurden Prämien für diejenigen ausgeschrieben, welche im Verschlingen des Bildungsstoffes es bis zu einer gewissen Fertigkeit gebracht hatten."

„Latein, Griechisch, Englisch, Französisch, Mathematik, Geschichte haben von nun an in Preussen Geldwert — ein Rechner mag austifteln, wieviel es der Familie bringt, wenn der Sohn nur ein Jahr zu dienen braucht —: haben aber Latein, Griechisch, Englisch, Französisch, Mathematik, Geschichte Geldwert, so haben sie für den Geist gar keinen Wert: denn der Geist trägt kein Porte-monnaie. Und was hat nun der grüne Tisch für den Zweck erreicht, der ihm vorzugsweise vor Augen stand, die Popularisierung des Inhalts unsrer letzten klassischen Literaturperiode? Es liegt infolge der getroffenen

Massregeln über unsrem Vaterlande ein zäher widerlicher Schleim von Bildungsbarbarei, der Gottes Licht und Luft von uns abhält, der abgetan werden muss, ehe von einer Gesundheit und Selbstentwicklung der Nation die Rede sein darf; hingegen das Wesentliche jener oft genannten Literaturperiode wirkt auf das Volk gar nicht: wirke es, so würde das Volk anders aussehen, als es aussieht."

„Es haben viele neue Schulen gegründet werden müssen, weil man aller Orten, wenn auch nicht, wie man glauben machen möchte, die Bildung, so doch die Vorteile erwerben will, welche deren angeblicher Besitz mit sich bringt."

„Alles Individualisieren beim Unterricht hört auf, und damit das eigentliche Unterrichten selbst: man individualisiert in jedem Aquarium und jedem zoologischen Garten, aber nicht in einer preussischen Schule, welche in Berechtigungen macht."

„Berechtigungen dürfen, wenn sie überhaupt geduldet werden können, nur an der wirklichen Beendigung des Kursus hangen, nie an dem Erreichen irgend welcher mittleren Stufe."

„Ist durch ein entschlossenes Rückwärtsgehen die Möglichkeit einer Gesundung unsrer Zustände angebahnt, dann wird in den gesunden Menschen, die es dann wieder geben kann, auch die Idealität wieder erwachen, welche jetzt fehlt, die Idealität, welche nicht über den Dingen schwebt, sondern in den Dingen ist."

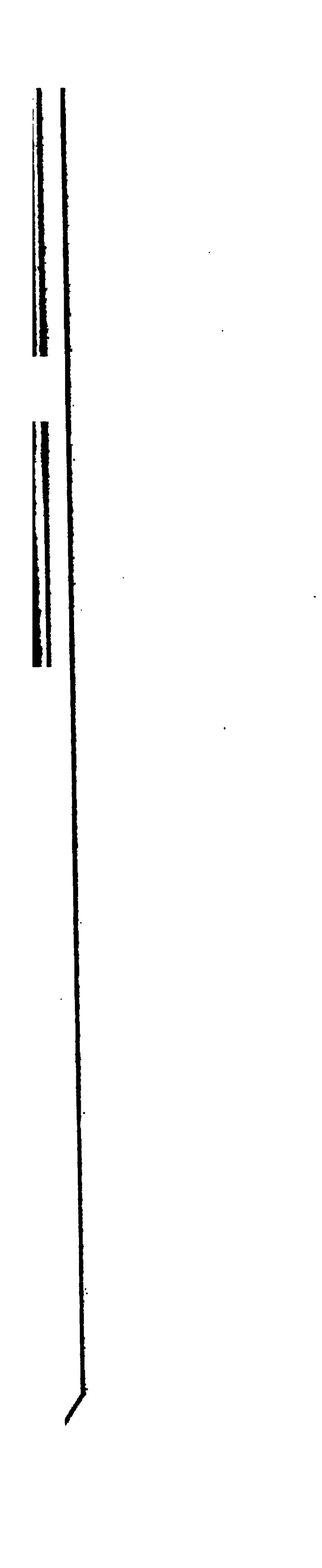
In Übereinstimmung mit Lagardes trotz aller Schroffheit des Urteils sachlich ganz unwiderlegbaren Ausführungen erwarten auch wir eine wirkliche innerliche Schulreform erst nach der gründlichen Beseitigung des Berechtigungswesens. Wenn in Zukunft unsre höheren Schulen einmal von seinen Fesseln befreit sein werden, wird es möglich sein, die Jünglinge in den Oberklassen wieder zu einem wahrhaft freien, freudigen und deshalb geistbildenden Arbeiten anzuleiten. Es werden im allgemeinen nur noch die Willigen und Begabten sich einfinden, und die grosse Schar der indifferenten Köpfe, die nur äussere Vorteile sucht, wird wegbleiben. Freilich werden auch so noch manche Umbildungen und Neubildungen in der äusseren Schulorganisation nötig werden, wenn wirklich auf der Oberstufe den Schülern ein freies Sichversenken in ein selbstgewähltes Gebiet je nach Neigung, Begabung und künftigem Beruf ermöglicht werden soll. Es ist nicht unsre Aufgabe, heute schon darüber zu grübeln, wie die neuen Gestaltungen aussehen werden. Nur das eine wollen wir uns doch klar machen, dass nicht von der Erhaltung überlieferter äusserer Formen das Heil der Zukunft abhängt, sondern von dem Walten des lebendigen Geistes. Die Formen mögen sich ändern im Wechsel der Zeiten, wenn nur die Welt der Ideen, deren

unvergänglichen Wert wir im Innersten empfinden, in unserm Volke wirksam bleibt. Und so kann man auch von dem unendlichen Wert griechischer Geisteskultur durchdrungen sein und braucht doch nicht bei dem Gedanken zu zittern, dass auch das Gymnasium vielleicht einmal in manchen Stücken seine äussere Organisation ändern werde. Wir wollen keine Gymnasialorthodoxie aufrichten und die Ansicht zur Geltung eines Dogmas erheben, dass der überlieferte Lehrplan der einzig mögliche Weg zur klassischen Bildung sei. Was uns in einer Zeit vielseitigster Kulturentwicklung not tut, ist eine Vielheit eigenartig ausgestalteter Schulen, die aber zugleich im Einzelnen den mannigfachen Anforderungen des Lebens sich anzupassen vermögen. Deshalb wünschen wir vor allem, dass unsre Realschulen durch Befreiung von dem Bann der Einjährigen-Berechtigung die Möglichkeit erhalten, sich nach den örtlichen Verhältnissen ganz individuell zu gestalten, bald mehr bald weniger Klassen einzurichten, bald eine bald zwei fremde Sprachen, bald mehr bald weniger Realien zu treiben. Deshalb wünschen wir aber auch, dass man den Vollanstalten gegenüber künftig in der Feststellung des Lehrplans nicht mehr so ängstlich sein und ihnen auch mehr als bisher in der Reihenfolge und Auswahl der Fremdsprachen eine gewisse Freiheit vergönnen möge. Warum sollte man nicht auch mit Englisch, ja gelegentlich nach Herbarts Vorschlag selbst mit Griechisch anfangen dürfen, wo die Verhältnisse dafür günstig und die Menschen dazu willig sind? Ebenso mag man nur allenthalben fakultative Unterrichtskurse einrichten, wo das Bedürfnis und die Mittel dafür vorhanden sind. Was hat es z. B. für ein Bedenken, an den oberen Klassen von Oberrealschulen fakultativen Unterricht im Lateinischen einzuführen, so gut man an Gymnasien fakultatives Englisch treibt, wofern die Bereitwilligkeit vorhanden ist es zu lernen und die Möglichkeit es zu lehren?

Und so wird man in Zukunft auch einmal den Mut fassen, nicht nur den Schulen, sondern auch den einzelnen Schülern innerhalb des gegebenen Lehrplans die wünschenswerte Freiheit des Arbeitens zurückzugeben. Ohne an der gleichmässigen Verbindlichkeit der allgemeinsten Bildungsfächer zu rütteln, wird man doch auf Wege sinnen, um den Schülern der obersten Klassen die Möglichkeit zu gewähren, sich gewisse Gegenstände, die ihrer Neigung und Begabung entsprechen, selber auszuwählen. Schon jetzt ist es ein Anfang dazu, dass man im Gymnasium bis Untersekunda denjenigen, welche die Oberklassen nicht besuchen wollen, englischen Ersatzunterricht gestattet. Künftig mag man nach dieser Richtung allmählich weiter gehen, und so erscheint es z. B. vielen nicht als unmöglich,

dass man später einmal an grossen Schulen die fremden Sprachen in wahlfreien Kursen lehren werde. Man möge nicht meinen, es seien Schwarmgeister, die sich solche Zukunftspläne ausmalen; Pädagogen von klarem und nüchternem Urteil wie H. Schiller und R. Lehmann haben solche Erwartungen geäussert. Selbst ein so vorsichtig urteilender Schulmann wie Wilhelm Münch meint, für Prima sei eine gewisse Gabelung des Lehrplans denkbar. Im Gymnasium könne eine altsprachliche Linie sich von dem Gemeinunterricht abheben, um die strebsamsten Schüler unter Ermässigung andrer Fachanforderungen auf jenem Hauptgebiet zu fördern; in Realanstalten könne man eine mehr neusprachliche und eine mehr naturwissenschaftlich-mathematische Linie scheiden. Wer solche Gedanken wegen der Gefährdung der allgemeinen und gleichmässigen Ausbildung von vornherein ablehnen wollte, der würde nur zeigen, dass er den Wert der freien Selbsttätigkeit auf geistigem Gebiet nicht genügend zu würdigen vermag. Erzwungene und mit Unlust geleistete Arbeit ist für die Bildung wertlos, und alles kommt darauf an, dass man mit Freudigkeit und mit ganzer Seele arbeitet.

Indessen über diese Zukunftsaussichten mag man heute noch verschieden denken. So viel aber glauben wir gezeigt zu haben, dass der Kaiserliche Erlass von 1900 über die Schulreform, wenn seine leitenden Gedanken zugleich mit Besonnenheit und Entschlossenheit durchgeführt werden, geeignet ist, unserm höheren Schulwesen allmählich die lange entbehrte Bewegungsfreiheit zurückzugeben und, wie man gesagt hat, für die Schulen unsres Vaterlandes die Magna Charta libertatum zu werden, unter deren Schutz ihnen im 20. Jahrhundert hoffentlich wieder eine erfreulichere Entwicklung beschieden sein wird.

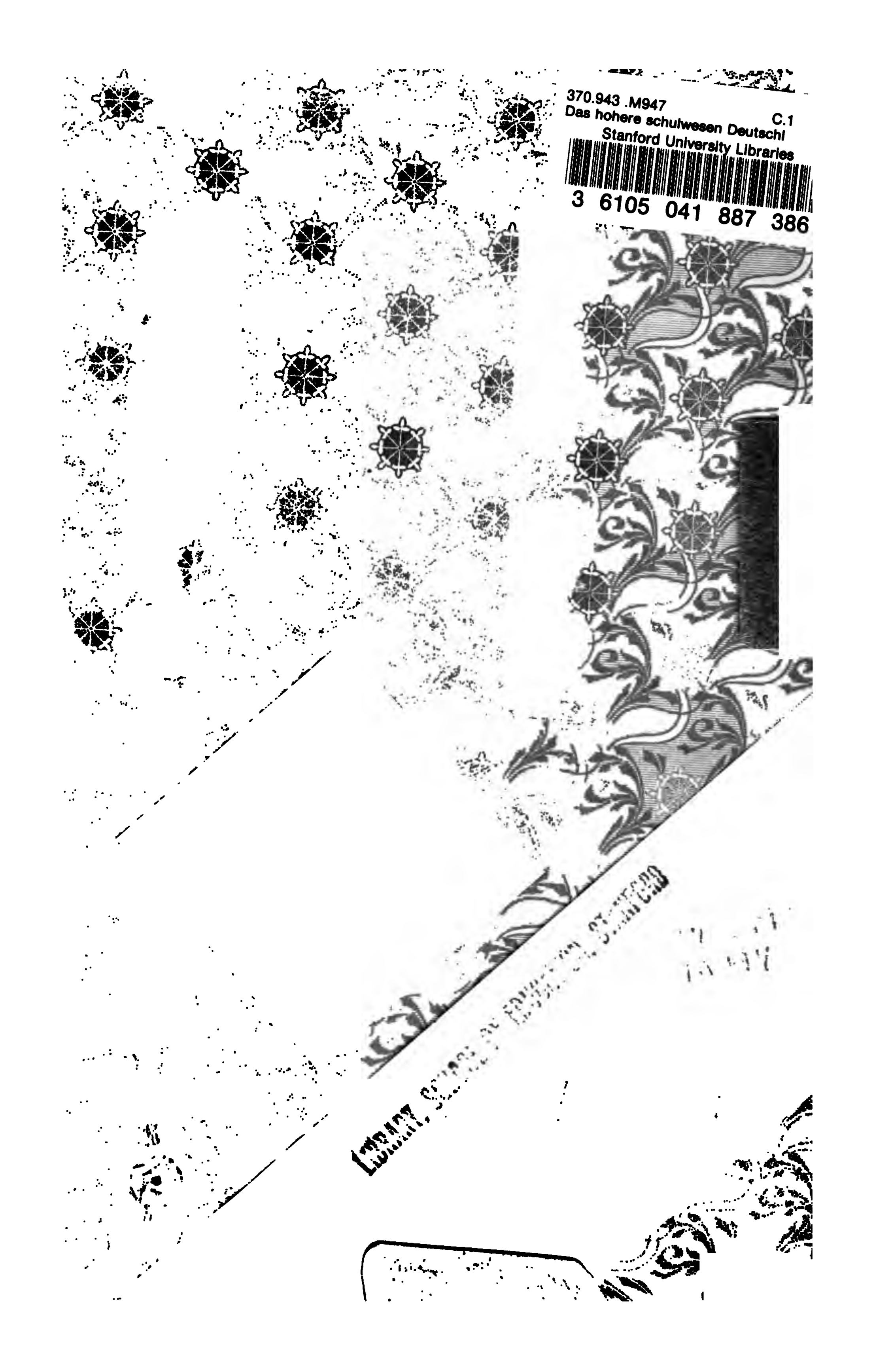











370.943 .M947
C.1
Das hohere schulwesen Deutschl
Stanford University Libraries
3 6105 041 887 386

